

UNIVERSIDADE DE LISBOA

INSTITUTO DE EDUCAÇÃO



LISBOA

UNIVERSIDADE
DE LISBOA

**Trabalho prescrito *versus* trabalho real:
atuação do Educador Social nos Centros de Referência de
Assistência Social (CRAS) no município de Belém, Pará – Brasil**

EMERSON DE CASTRO LOLA

**MESTRADO EM EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO
Área de especialidade em Organização e Gestão da Educação e da
Formação**

Dissertação orientada pela Professora Doutora Paula Guimarães

2021

AGRADECIMENTOS

A Deus por me conceder a oportunidade dessa conquista na busca do conhecimento pessoal e profissional, que desejo pôr a serviço daqueles que precisarem.

Ao meu querido amigo, companheiro e amado Antônio Benigno, que me ajudou e ajuda nos momentos de angústia e insegurança, frente aos desafios e dificuldades da vida. Ao lado dele a estrada parece mais curta e menos perigosa, pois caminhamos juntos com alegria e paciência diante das pedras do caminho. Meu carinho, afeto e gratidão.

Aos professores do curso de Mestrado em Educação e Formação, especialmente à Prof.^a Dr^a Paula Guimarães, pela disponibilidade, atenção e incentivo à pesquisa e aos conhecimentos científicos. Gratidão pelos saberes acadêmicos e experiências compartilhados.

À minha mãe Ana Claudia, *in memoriam*, que na simplicidade de sua sabedoria e generosidade de mãe e amiga, me ensinou os primeiros e ternos passos no caminho da educação para a vida, com respeito e valorização às diferenças humanas.

Aos meus familiares, pai, madrastra, irmãos e sobrinho, que motivam a cada novo dia, a minha jornada pessoal e profissional no caminho do bem.

Aos amigos e amigas, que motivaram e alegraram, em cada encontro festivo, a renovação da amizade e da força motriz para seguir o caminho da pesquisa com doses gentis e generosas de amor, disponibilidade, gargalhadas e petiscos de última hora.

Aos colegas, chefias e amigos de trabalho do CRAS Cremação, que motivaram e incentivaram, cada um a seu modo, meu ingresso e permanência no curso de mestrado, meu agradecimento especial.

Aos Educadores Sociais, técnicos do SCFV/PAIF, coordenação dos CRAS e à FUNPAPA, que contribuíram significativamente para a realização desta pesquisa, mesmo diante dos imprevistos e dificuldades, os quais demonstravam não ser oportuno esse trilhar na pesquisa com esses profissionais que lutam obstinadamente, para construir e propor uma Educação Social “possível”, que acolha, fortaleça e integre um novo olhar, sentir e pensar com aqueles que mais necessitam do seu trabalho: as crianças, os adolescentes e os idosos do SCFV. A vocês, meu fraterno agradecimento por me ajudarem a ser um profissional mais competente, disciplinado, sensível e humano no trabalho para vida, e na sociedade.

Uma das características da pós-modernidade é exatamente já não estarmos muito certos das certezas e continuarmos a nos perguntar e a nos testar. Enquanto educadores progressistas, é essa educação que me parece nós deveríamos obrigar a desenvolver, a praticar com nossos companheiros, povo brasileiro.

Paulo Freire

Resumo

A pesquisa intitulada Trabalho prescrito *versus* trabalho real: atuação do Educador Social nos Centros de Referência de Assistência Social (CRAS), no município de Belém - Pará, Brasil,¹ tem como objetivo analisar e discutir o trabalho prescrito e o trabalho real, a formação e as aprendizagens dos Educadores Sociais, por meio das práticas desenvolvidas no Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculo (SCFV) dos CRAS. Os objetivos específicos da investigação convergem para analisar os processos do trabalho prescrito e do trabalho real dos Educadores Sociais, verificar o percurso formativo no contexto de trabalho e identificar as suas aprendizagens e saberes no efetivo exercício da função. A metodologia utilizada no estudo foi de caráter qualitativo, baseada em pesquisa documental, para o levantamento de documentos oficiais relevantes para este estudo. Empregou-se a técnica da entrevista, em formato semiestruturado, junto a sete Educadores Sociais e dois técnicos do SCFV em duas unidades do CRAS, sendo uma da capital do Estado, Belém, e outro, localizado na chamada região das ilhas. Para interpretar os dados obtidos, utilizamos a análise de conteúdo. Os resultados da pesquisa apontaram para a existência de dicotomias entre as atividades propostas pela FUNPAPA e as realizadas pelos Educadores Sociais no SCFV, o desconhecimento do processo de regulamentação da profissão no país, assim como a necessidade da criação de um plano formativo integrado entre as Proteções Sociais da instituição e a construção de diretrizes orientadoras para o trabalho dos Educadores Sociais e técnicos do SCFV. Notou-se também, que os participantes da pesquisa desenvolviam o trabalho proposto com atividades de caráter mais prático sobre as quais refletiam pouco, diante da carência de cursos de capacitação, qualificação e formação no efetivo exercício da função.

Palavras-chave: Educador Social; Trabalho prescrito e Trabalho real; Formação; Educação Social; Regulamentação.

¹ A redação da presente dissertação é feita em língua portuguesa brasileira, de acordo com o novo acordo ortográfico implementado no país em janeiro de 2016 (Decreto no 7.875/2012, de 28 de dezembro). Quanto à normatização, o presente documento segue as normas técnicas prescritas pela APA, edição 6ª.

Abstract

The research entitled Prescribed Work versus Real Work: the role of the Social Educator in the Social Assistance Reference Centers (CRAS), in the city of Belém - Pará, Brazil, aims to analyze and discuss the prescribed work and real work, training and learning of Social Educators, through the practices developed in the CRAS Coexistence and Strengthening Service (SCFV). The specific objectives of the investigation converge to analyze the processes of the prescribed work and the real work of Social Educators, to verify the training path in the work context and to identify their learning and knowledge in the effective exercise of the function. The methodology used in the study was qualitative, based on documentary research, of relevant official documents. The interview technique was used, in a semi-structured format, with seven Social Educators and two SCFV technicians in two CRAS units, one in the state capital, Belém, and the other, located in the so-called region of the islands. To interpret the data obtained, we used content analysis, according to those of Bardin (2011). The results of the research pointed to the existence of dichotomies between the activities proposed by FUNPAPA and those carried out by Social Educators in the SCFV, the ignorance of the process of regulation of the profession in the country, as well as the need to create an integrated training plan between the Protections Institution's Social Services and the construction of guidelines for the work of SCFV's Social Educators and technicians. It was also noted that the research participants develop the proposed work with activities of a more practical on which they did not reflect much, given the lack of training, qualification and training courses in the effective exercise of the function.

Keywords: Social Educator; Prescribed work and Real work; Training; Social Education; Regulations.

Lista de Ilustrações

Figura 1. Trabalho Prescrito e Trabalho Real: componentes	41
Quadro 1.Trabalho Prescrito: modos de fazer e de ser	40
Quadro 2. Categorias e subcategorias das análises de conteúdo.....	54
Quadro 3. Caracterização do Educador Social na FUNPAPA	64
Quadro 4. Classificação do Educador Social na CBO	67
Quadro 5. Informações dos cargos de nível médio – Concurso de 2012.....	74
Quadro 6. Dos Cargos do Concurso de 2018.....	75
Quadro 7. Algumas das atribuições do Educador Social na FUNPAPA.....	76
Quadro 8. Caracterização dos Educadores Sociais do CRAS Gentileza e Resistência....	78
Quadro 9. Caracterização dos Técnicos de Referência do CRAS Gentileza e Resistência	80

Lista de Tabelas

Tabela 1 - Quantitativo de equipamentos na PSB	56
Tabela 2 - Quantitativo de equipamentos na PSEMC	57
Tabela 3 - Quantitativo de equipamentos na PSEAC	57
Tabela 4 - Quadro de pessoal da FUNPAPA	58
Tabela 5 - Estrutura física do CRAS Gentileza	59
Tabela 6 - Setores e quatitativo de pessoal no CRAS Gentileza.....	60
Tabela 7 - Estrutura física do CRAS Resistência	60
Tabela 8 - Setores e quantitativo de pessoal no CRAS Resistência.....	61

Lista de Abreviaturas e Siglas

AIEJI	Associação Internacional de Educadores e Jovens Inadaptados
ABRASPSocial	Associação Brasileira de Pedagogia Social
ACESSUAS	Programa Nacional de Promoção do Acesso ao Mundo do Trabalho
APM	Associação de Pais e Mestres
CADÚnico	Central do Cadastro Único para Programas Federais
CAERD	Casa Abrigo Emanuelli Rendeiro Diniz
CMAS	Conselho Municipal de Assistência Social de Belém
CAMAR	Casa Abrigo para Moradores Adultos de Rua
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CAS	Comissão de Assuntos Sociais
CE	Comissão de Educação, Cultura e Esporte
Centro POP	Centro de Referência Especializado para População em situação de Rua
CBO	Classificação Brasileira de Ocupação
CCJC	Comissão Constituição, Justiça e Cidadania
CF	Constituição Federal
CIOU	Classificação Internacional Uniforme de Ocupações
CIPS	Congresso Internacional de Pedagogia Social
CIP	Centro de Inclusão Produtiva
COVID-19	Pandemia de Coronavírus (SARS-CoV-2)
CNAS	Conselho Nacional de Assistência Social
CRAS	Centro de Referência de Assistência Social
CREAS	Centro de Referência Especializado de Assistência Social
ECA	Estatuto da Criança e Adolescente

EDUSOBRASIL	Associação Brasileira de Educação Social e Pedagogia Social
ES	Educador (a) Social
FUNPAPA	Fundação Papa João XXIII
FEUSP	Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IFES	Instituto Federal do Espírito Santo
LOAS	Lei Orgânica da Assistência Social
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MDS	Ministério do Desenvolvimento e Combate à Fome
MPE	Ministério Público Estadual
MTE	Ministério do Trabalho e Emprego
NAF	Núcleo de Atenção à Família
NOB	Norma Operacional Básica
ONG	Organização Não Governamental
ONU	Organização das Nações Unidas
OIT	Organização Internacional do Trabalho
PAIF	Serviço de Proteção e Atenção Integral à Família
PETI	Programa de Erradicação do Trabalho Infantil
PC DO B	Partido Comunista do Brasil
PDT	Partido Democrático Trabalhista
PL	Projeto de Lei (Câmara)
PLS	Projeto de Lei do Senado
PNAS	Política Nacional de Assistência Social
PR	Paraná
PROS	Partido Republicano da Ordem Social

PRONATEC	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
PSB	Proteção Social Básica
PSEMC	Proteção Social Especializada de Média Complexidade
PSEAC	Proteção Social Especializada de Alta Complexidade
PUC	Pontifícia Universidade Católica - São Paulo
RCAAP	Repositório Científico de Acesso Aberto
RR	Roraima
SPPE	Secretaria de Políticas Públicas de Emprego
SEMEC	Secretaria Municipal de Educação e Cultura
SCFV	Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculo
SCIELO	Scientific Eletronic Library Online
SMAS	Sistema Único de Assistência Social
TR	Técnico (a) de Referência
UEPA	Universidade do Estado do Pará
UEM	Universidade Estadual de Maringá
UFES	Universidade Federal do Espírito Santo
UFPA	Universidade Federal do Pará
UFG	Universidade Federal de Ponta Grossa
UFRS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
UNISAL	Centro Universitário Salesiano
USP	Universidade de São Paulo

Índice

1	Introdução	12
2	Capítulo I - Educação, Pedagogia Social e Educação Social: Reflexos no Brasil .	17
2.1	Educação: um diálogo social.....	18
2.2	Pedagogia Social: caminhos em construção	20
2.3	Educação Social: uma prática das relações.....	25
2.4	Contexto da Educação Social.....	27
2.5	A Pedagogia Social no Brasil	30
3	Capítulo II - Trabalho, Formação e Aprendizagens do Educador Social	34
3.1	O trabalho do Educador Social: entre o prescrito e o realizado	34
3.2	Percurso formativo: experiências do Educador Social	42
3.3	Aprendizagens do Educador Social.....	45
4	Capítulo III - Percurso Metodológico	49
4.1	Investigação qualitativa.....	49
4.2	Técnicas de coleta de dados.....	50
4.3	Pesquisa documental.....	50
4.4	Entrevista semiestruturada.....	51
4.5	Tratamento e análise dos dados.....	52
5	Capítulo IV - Caracterização da Pesquisa.....	55
5.1	Assistência Social no município de Belém	55
5.1.1	<i>Proteção Social Básica (PSB)</i>	56
5.1.2	<i>Proteção Social Especial de Média Complexidade (PSEMC)</i>	56
5.1.3	<i>Proteção Social Especial de Alta Complexidade (PSEAC)</i>	57
5.2	Olhar sobre os Centros de Referência de Assistência Social - CRAS	58
5.3	CRAS Gentileza	59
5.4	CRAS Resistência	60
6	Capítulo V - Análise Dos Dados Empíricos	62
6.1	Análise documental.....	62
6.1.1	<i>O Educador Social e a legislação brasileira</i>	62
6.1.2	<i>A regulamentação da profissão de Educador Social</i>	69
6.2	Atuação do Educador Social na FUNPAPA.....	71
6.3	Caracterização dos sujeitos.....	78
6.4	Análise das entrevistas.....	81

6.4.1	<i>O trabalho prescrito e o trabalho real do Educador Social</i>	81
6.4.2	<i>Percurso formativo do Educador Social</i>	82
6.4.3	<i>Aprendizagens do Educador Social</i>	84
7	Considerações Finais	88
	Referências	95
	Apêndices	102
	Apêndice A - Carta de apresentação à realização da pesquisa nos CRAS	102
	Apêndice B - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)	103
	Apêndice C - Roteiro de entrevista para o Educador Social	105
	Apêndice D - Roteiro de entrevista para o Técnico do SCFV	108

1 Introdução

Em 2013, após aprovação e a nomeação no concurso público da Fundação Papa João XXIII (FUNPAPA)², para o cargo de pedagogo, com a função de Técnico de Referência do Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculo (SCFV)³, fui⁴ direcionado para trabalhar em um dos doze Centros de Referência de Assistência Social (CRAS)⁵ existentes no município Belém, onde tive meu primeiro contato com a realidade da Educação Social e com os profissionais que a desenvolvem. Minha atribuição era, entre outras, a de organizar, planejar acompanhar e orientar os Educadores Sociais⁶, nos percursos e ações de caráter preventivo com os coletivos de crianças, adolescentes e idosos do SCFV. Trabalho este, que dividia com a função de professor de Educação Especial na Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SEMEC), na cidade de Belém, no Pará, Brasil.

Entretanto, mesmo com certa experiência na educação formal, como trilhar com eficácia e qualidade este novo caminho que iniciava profissionalmente, sem uma orientação clara e objetiva do real trabalho que deveria desenvolver - o quê, como e porquê - foram alguns dos questionamentos que me acompanharam durante sete desafiadores e instigadores anos como Técnico do SCFV, onde ainda hoje, ao lado dos Educadores Sociais, assistentes sociais e psicólogos da equipe de trabalho, continuo a questionar e a construir minha (s) identidade (s) e aprendizagens, no caminho escorregadio em que se delineia a Educação Social em Belém.

Assim, durante os primeiros contatos e interações com os profissionais, a infraestrutura, as múltiplas realidades, o público atendido e os modos de me constituir enquanto pedagogo

² Instituição que desenvolve atividades de amparo e proteção de populações que vivem em situação de risco pessoal e social causada pela pobreza, abandono ou isolamento familiar.

³ O SCFV compõe a proteção social básica, com vistas a prevenir a ocorrência de situações de risco social e fortalecer os vínculos familiares e comunitários. Organiza-se em grupos, de modo a ampliar as trocas culturais e de vivências entre os usuários, assim como busca desenvolver o sentimento de pertença e de identidade. (Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome [MDS], 2016, p. 13).

⁴ Esclareço que na presente introdução, escrevo em primeira pessoa do singular, em razão do caráter, por vezes biográfico, desta parte. Nos demais capítulos da dissertação, empregarei a primeira pessoa do plural, por considerar que o trabalho resulta de uma construção coletiva, que envolve minha orientadora, os participantes da pesquisa e os autores com quem dialoguei.

⁵ O CRAS é o equipamento de referência para o desenvolvimento de todos os serviços socioassistenciais de proteção social básica do Sistema Único de Assistência Social (SUAS). São constituídos por unidades locais que têm por função a organização e a oferta de serviços da proteção social básica em determinado território de abrangência. Os serviços são de caráter preventivo, protetivo e proativo à população que deles necessitem. (Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome [MDS], 2016, p. 7).

⁶ Na FUNPAPA, os educadores possuem cargos classificados como: Arte Educador (instrutor de Artes/Ofícios), Educador Social de Rua e Educador Social (Monitor), profissionais que atendem à exigência terem concluído o 3º ano do ensino médio, no Brasil (equivalente ao 12º ano do ensino secundário em Portugal). Para efeito de melhor compreensão, nesta pesquisa serão denominados Educadores Sociais somente aqueles que integram a Proteção Social Básica (PSB). O Educador Social de Rua não constituiu foco de análise, pois integra a Proteção Social Especial de Média Complexidade (PSEMC).

social e técnico do SCFV, continuei a refletir sobre os dilemas e desafios para o exercício dessa função árdua e complexa. Na vivência cotidiana com os Educadores Sociais, os usuários do serviço e as demandas de contextos de exclusão, preconceitos, discriminação e tantos outros riscos e vulnerabilidades sociais, percebi que as orientações oferecidas pela FUNPAPA em cursos e capacitações rápidas, eram descontínuas e com temáticas aleatórias dentro da política municipal de assistência social. Frequentemente não atendiam as nossas demandas e necessidades formativas no exercício de nossas funções no CRAS. Assim, em reuniões e estudos de caso com a equipe de educadores e técnicos da unidade, busquei refletir, analisar e propor soluções as problemáticas vivenciadas.

O contexto descrito acima suscitou questionamentos, que me levaram a pensar a respeito das razões pelas quais a FUNPAPA não tinha uma política sistematizada de formação inicial e continuada voltada aos Educadores Sociais, nem diretrizes claras e objetivas sobre as funções e atribuições desses profissionais. Desse modo cada um desempenhava o trabalho da maneira como entendia e podia, com base nas poucas orientações de que dispunham.

Desse modo, minha realidade profissional provocou um conjunto de indagações sobre as distinções entre o trabalho prescrito e o trabalho real, os percursos formativos, as aprendizagens e diretrizes teóricas, e as práticas que deveriam nortear, bem como mobilizar o trabalho do Educador Social no CRAS. Ao me questionar sobre as necessidades formativas desse grupo, enquanto técnico, também em busca de formação, considerei que deveria auxiliar e mediar o trabalho socioeducativo com os usuários do SCFV.

Assim emergiram as questões problematizadoras a seguir: como a percepção do trabalho dos Educadores Sociais enquanto uma atividade de menor complexidade (teórica) e de fácil execução (prática) e a existência do Técnico do SCFV, interfere no desenvolvimento de uma formação inicial e continuada? Por que alguns Educadores Sociais possuem tantas dificuldades para efetivar o trabalho proposto pela FUNPAPA? Os Educadores Sociais têm conhecimento e claro entendimento sobre a função e o trabalho que desenvolvem na política de assistência social do município de Belém? Essas questões impulsionaram a busca e a necessidade do aprofundamento técnico e científico, que viabilizasse conhecer, compreender e auxiliar no trabalho cotidiano desses profissionais.

Assim, à medida que intensifiquei os estudos e levantamentos sobre o trabalho do Educador Social na cidade de Belém, bem como em outras regiões do Brasil, pude perceber a carência de trabalhos acadêmicos em nível de mestrado e doutorado na região norte do país, encontrando maior, volume e amplitude nas discussões acerca da temática, nas regiões Nordeste, Sudeste e Sul, onde os pesquisadores e profissionais da área tiveram mais contato

com os estudos europeus, que remontam às origens e às bases da Pedagogia Social e da Educação Social.

Desse modo, as contribuições de Bauli (2018), Caliman (2010), Graciani (2014), Paiva (2015) e Souza, Moura e Silva (2009), aliadas às experiências e vivências no contexto da Educação Social trouxeram proposições significativas aos estudos e às pesquisas no contexto brasileiro, conjugando as teorias e as práticas europeias, à realidade ímpar e desafiadora da construção identitária de uma Pedagogia Social e Educação Social entrelaçadas às propostas educativas da educação popular e comunitária do patrono da Educação Brasileira, Paulo Freire.

Nesse contexto diversificado, no qual surgiu o interesse de investigar a atuação do profissional que realiza e vivencia a Educação Social na realidade dos CRAS, percebi que o trabalho desse profissional caminhava em descompasso com a não regulamentação da profissão no Brasil. Com base em Rodrigues (2005, p. 274), que aponta a existência de muitos obstáculos para a constituição da identidade e clarificação do trabalho desse profissional, ao enfatizar a falta de “representatividade de classe, a indefinição das leis trabalhistas e a ausência de referências à formação desse profissional” considerei também haver pouca clareza sobre o exercício da função, por parte de muitos profissionais na realidade observada. Por isso, o Educador Social transforma suas práticas das mais variadas formas, sem referências sistematizadas nas múltiplas atuações, sem um código de ética definido, sem limites claros traçados, para si.

Desse modo, observei que a educação é um processo que acontece numa diversidade de espaços na sociedade. Sendo a Educação Social um desses espaços, em ampla expansão atualmente, fato que me motivou a aprofundar o assunto no campo de atuação dos Educadores Sociais, os quais trabalham em projetos sociais, Organizações Não Governamentais (ONGs), fundações públicas, presídios, nas ruas, instituições voltadas a pessoas com deficiência, usuários de drogas e idosos, abrigos para mulheres, crianças e adolescentes vítimas de violência doméstica e sexual, desenvolvendo atividades socioeducativas (Rodrigues, 2005).

Nesse percurso, a pesquisa situa-se na área da Educação Social, enquadrando-se na perspectiva do Mestrado em Educação e Formação, na Especialidade Organização e Gestão da Educação e da Formação, e buscou os contributos e reflexões por meio dos eixos de análise: trabalho prescrito e trabalho real, formação e aprendizagens, assim como identificou as dificuldades, problemas, tensões e as contribuições do estudo para a realidade e atuação dos Educadores Sociais e Técnicos do SCFV no CRAS.

A partir do exposto, a questão de partida desta pesquisa configurou-se na seguinte indagação: Como são construídas as aprendizagens dos Educadores Sociais no contexto do

trabalho prescrito e do trabalho real no CRAS diante de contextos específicos, e por vezes, contraditórios de atuação e formação no atendimento as crianças, adolescentes e idosos, por meio do SCFV? O estudo foi direcionado aos Educadores Sociais e Técnicos de Referência que, no período de levantamento das informações estavam no exercício da profissão, no SCFV do CRAS, na cidade de Belém, por meio dos percursos socioeducativos, nos coletivos com crianças, adolescentes e idosos em situação de risco e vulnerabilidade social. Assim, o presente trabalho é um convite à reflexão sobre as concepções, práticas, incertezas, desafios e tensões na construção do trabalho socioeducativo desses profissionais que atuam no contexto brasileiro da Educação Social.

O objetivo central desta pesquisa foi analisar e discutir o trabalho prescrito e o trabalho real, a formação e as aprendizagens do Educador Social, por meio das práticas desenvolvidas no SCFV dos CRAS. Para alcançá-lo, foram mobilizados os seguintes objetivos específicos: analisar os processos do trabalho prescrito e do trabalho real, verificar o percurso formativo dos Educadores Sociais no contexto de trabalho e identificar as aprendizagens dos Educadores Sociais no efetivo exercício da função.

O percurso metodológico adotado para realização do estudo foi constituído por coleta e análise de dados, com base na técnica da entrevista semiestruturada, e pesquisa documental. Para o tratamento dos resultados obtidos, adotei as bases teóricas da análise de conteúdo.

A dissertação apresenta-se organizada em cinco capítulos. O Capítulo I, apresenta as concepções e perspectivas adotadas na pesquisa sobre a Educação, Pedagogia Social e Educação Social, bem como aspectos relativos à regulamentação da profissão de Educador Social no Brasil. Nesta parte são abordados os temas que norteiam esta investigação, os quais foram fundamentados nos estudos de autores nacionais e internacionais, referendados nas apresentações dos capítulos.

O Capítulo II, discute a constituição e o desenvolvimento dos processos de formação e aprendizagens dos Educadores Sociais no contexto de trabalho no SCFV dos CRAS. O Capítulo III, explicita o percurso metodológico utilizado para a coleta, análise e tratamento dos resultados obtidos na pesquisa com os Educadores Sociais e os Técnicos do SCFV.

O Capítulo IV, detalha a caracterização do contexto da pesquisa realizada, tanto em relação aos CRAS, como em relação à FUNPAPA no município de Belém. O Capítulo V, traz a análise dos dados empíricos encontrados por meio das entrevistas com os Educadores Sociais e Técnicos do SCFV nos dois CRAS participantes da pesquisa. Finalmente, o trabalho culmina com a exposição das considerações finais, onde comparecem as análises, discussões e reflexões sobre os achados nas entrevistas com os Educadores Sociais e Técnicos do SCFV, acerca do

trabalho prescrito e trabalho real, da formação e das aprendizagens profissionais, que constituem a prática socioeducativa desses trabalhadores na assistência social do município de Belém.

2 Capítulo I - Educação, Pedagogia Social e Educação Social: Reflexos no Brasil

Este capítulo é destinado à compreensão da Educação, Pedagogia Social e da Educação Social e seus reflexos no Brasil, numa perspectiva teórica e fundamentada nas referências literárias que discutem estes temas. A primeira abordagem traz a conceituação do processo educativo, em seguida, apresenta-se uma descrição do que está expresso na Constituição Federal Brasileira (1988) e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB), nº 9.394 (1996). A partir destas referências nacionais pensa-se em caminhos possíveis à integração do trabalho do Educador Social no CRAS na perspectiva dos estudos da Pedagogia Social e da Educação Social no contexto brasileiro.

Na sequência, analisamos as concepções e percursos da Pedagogia Social na ótica dos estudos de Caliman (2008, 2010), Graciani (2014), Paiva (2015), Pereira (2013), Souza, Moura e Silva (2009) e Silva (2011) que trazem a reflexão das origens dos conceitos, da construção e da prática no contexto nacional e internacional junto às populações em situação de risco e vulnerabilidade social. Enfatizamos, especificamente, neste capítulo, as contribuições dos estudos de Paiva (2015), onde a autora apresenta um panorama histórico, formativo e de atuação do Educador Social e da relação com a educação popular, social e comunitária no Brasil.

A referida autora afirma que a Pedagogia Social se efetiva “a partir da cultura e necessidade de cada povo, imbricada profundamente no social, pois é uma ciência ainda em construção e que se realiza numa perspectiva pedagógica, educativa e social” (Paiva, 2015, pp. 66-68). Defende a Educação Social “como uma prática da Pedagogia Social que vai além da informação, ela é para todos, e se faz presente durante toda a vida, sendo complexa, hábil, flexível, versátil e dinâmica no seu fazer” (Paiva, 2015, pp. 65-79).

Também acionamos os estudos de Pereira (2013), nos quais a Pedagogia Social é considerada uma ciência que estuda a prática educativa de pessoas e grupos na situação de vulnerabilidade social. Assim, lidamos com a definição de Pedagogia Social pela teorização – o prescrito – e com a Educação Social pela prática – o real.

Feito esse movimento, passamos a dialogar sobre a Educação Social e sua relação na prática do Educador Social, com base em Bauli (2018), Díaz (2006), Paiva (2015), Petrus (1998) e Santos (2017), que propõem uma Educação que alcance as necessidades de crianças, adolescentes, jovens, adultos e idosos que vivam à margem dos processos formais de educação. Por fim realizamos uma contextualização histórica da Pedagogia Social e da Educação Social, apontando avanços e descaminhos na legislação da profissão no Brasil.

2.1 Educação: um diálogo social

Ao falar sobre educação, Brandão (1992) esclarece que o progresso e a ação se efetivam numa construção cotidiana, isto é, a aprendizagem acontece no decorrer da vida em contexto social, pois

Ninguém escapa da educação. Em casa, na rua, na igreja ou na escola, de um modo ou de muitos modos, todos nós envolvemos pedaços da vida com ela: para aprender, para ensinar e aprender. Para saber, para fazer, para ser ou para conviver, todos os dias misturamos a vida com educação. Com uma ou com várias: educação? Educações. E já que pelo menos por isso sempre achamos que temos alguma coisa a dizer sobre educação que nos invade a vida (Brandão, 1992, p. 2).

Com Freire (2016) aprendemos que a educação é libertadora, socializadora e deve ser um bem comum para o povo. É oportuno destacar as contribuições e os ensinamentos do pensador, que propõe uma educação pautada pela dialogicidade, amorosidade, conhecimento, conscientização, ação-reflexão-ação e leitura da realidade. Em sintonia com esse entendimento, ele enfatiza “que ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo” (Freire, 2016, p. 95).

Assim, falar em educação “é se referir à política, à saúde, ao ócio, à economia, ao trabalho e à socialização, é algo que vai muito além da influência do sistema escolar... é, além de instrução, aquisição de competências sociais, é participação social” (Petrus, 2003, p. 53). Por isso, o ato educativo é uma prática das relações sociais que constrói a personalidade e identidade do cidadão na sociedade. Neste aspecto, o fazer educativo como princípio constitucional está estabelecido no Artigo 205º da Constituição Federal, de 1988, e defende que:

a educação é um direito de todos e dever do Estado e da família, e será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação profissional (Brasil, 1988).

Este importante princípio constitucional, segundo Paiva (2015, p. 83), enfatiza que podemos perceber um avanço no Artigo 1º da LDB (Brasil, 1996), quando alarga a definição e a compreensão de educação para além do contexto escolar, e que esse processo se desenvolve na família, nas relações humana, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais, organizações da sociedade civil e manifestações culturais. Porém, Paiva (2015) destaca, neste contexto, que a educação deve ser assumida como prioridade, não somente no prescrito da

legislação e no discurso; precisa ser prioridade nos investimentos, e que estes sejam suficientes para cumprir o seu papel de fato e direito na sociedade.

A educação, na ótica dos seus efeitos individuais e sociais, é um método “holístico e sinérgico; um processo cuja resultante não é a simples acumulação ou soma de diferentes experiências educacionais vividas pelo sujeito e, sim uma combinação mais complexa em que todas as experiências interagem entre si” (Trilla, 2008, p. 45).

Nesta perspectiva, o Educador Social estabelece diariamente relações, que podem envolver aprendizagem, com crianças, adolescentes, jovens, adultos e idosos no SCFV, onde realiza diariamente o seu trabalho socioeducativo com as demandas mais vulneráveis da população.

Desse modo, Brandão (1995) enfatiza que a vida está sempre ligada à educação, não havendo uma forma única, nem um modelo de educação de modo que a escola não é o único lugar onde ela acontece. Para o referido autor, a educação acontece em diversos contextos sociais, nas práticas do aprender individual e com a mediação das escolas, nas salas, com os professores e através de métodos pedagógicos no domínio social e coletivo. Ou seja, acontece nos ambientes sociais da vida cotidiana.

Para tanto, a educação aparece nas sociedades humanas, conforme Caro e Guzzo (2004, p. 25), com “a função social de evitar a contradição existente entre os interesses pessoais e os sociais”. Com isso, uma das tarefas da educação, nas sociedades, é mostrar que os interesses individuais só podem se realizar efetivamente por intermédio dos interesses sociais, isto é, a educação, ao socializar o indivíduo, mostra que sozinho, o homem não sobrevive. Nesta relação, o Educador Social é o elo e mediador do processo de empatia e de ressignificação da percepção político-social do lugar que os educandos ocupam na sociedade. Neste prisma, Carneiro (2001, p. 51) reforça que “a educação pode ajudar-nos a compreender o que a humanidade aprendeu acerca de si mesma, a contextualizar a nossa existência, apoiar-nos na mudança ou para decidir sobre o nosso próprio futuro”.

Príncipe (2010, p. 32) enfatiza que a educação associa um universo que vai além da “instituição escolar, entendida como a responsável pela formação dos indivíduos, principalmente, no que diz respeito ao acesso aos conhecimentos historicamente acumulados e sistematizados”. Porém, para além das experiências educativas escolares, há outras que acontecem fora da escola e que podem ser denominadas como educação informal e não formal⁷.

⁷ É comum caracterizar a educação informal e a não formal como aquelas que acontecem fora do marco institucional da escola ou que se afastam dos procedimentos escolares convencionais. Quando se fala em metodologias não formais, incluem-se procedimentos que, com maior ou menor radicalismo, se distanciam das

Portanto, quando se fala em educação, Caro e Guzzo (2008, p. 25) destacam que “seria simplista reduzi-la à educação formal, porque observa-se apenas uma parte da realidade”. A escola não é o único contexto de formalidade. As outras modalidades educativas, como a educação não formal, popular e comunitária, e informal podem apresentar características mais formalizadas.

Como afirmam Petrus, Romans e Trilla (2000), a educação e seus desdobramentos é global, é social e realiza-se nas trajetórias de vida. Assim, o objetivo da educação é capacitar o sujeito para viver em sociedade e comunicar-se.

2.2 Pedagogia Social: caminhos em construção

Atualmente, conforme Paiva (2015, p. 68), podemos inferir que “existem vários conceitos de Pedagogia Social, que nascem e se estabelecem a partir da cultura, e necessidade de cada povo; pensa-se a educação imbricada profundamente no social”. Ela caracteriza-se pela dimensão pedagógica, fincada no social. Logo, as suas bases podem estar conectadas na educação popular, social e comunitária.

Ao pensarmos a Pedagogia Social, no Brasil, conforme Paiva (2015, p. 66), vemos que ela é “um conhecimento ainda em construção, visto que a percepção de suas práticas através da educação social visa contribuir para o aprofundamento e reflexão crítica dessa ciência em desvelamento no país”. Nessa lógica, a sua contribuição envolve repensar as demandas que surgem fora da escola e principalmente dentro dela.

Além disso, para esclarecer os aspectos da Pedagogia Social, Paiva (2015, p. 68) verificou nos seus estudos que o termo é de origem alemã e foi usado pela primeira vez em 1844, por Meger, na revista *Pedagogische Revue*, com o objetivo de caracterizar o conceito relativo ao apoio educativo, profissional e cultural concedido à juventude. Portanto, a matriz histórica deste domínio tem origem na Alemanha, onde existe uma vasta produção teórica, que auxiliou estudos e pesquisas em países como Portugal, Espanha, Finlândia e Uruguai.

Para Correia, Martins, Azevedo e Delgado (2014, p. 118), a Pedagogia Social como campo de ação que estuda e delimita a Educação Social, originou-se na Alemanha, em consequência da Revolução Industrial e da crise bélica que se viveu no século XX. Estes fatos desencadearam problemas sociais como o desemprego, a pobreza da classe operária e agrícola os fluxos migratórios, exclusão econômica e cultural, assim como abandono de menores e delinquência que exigiram novas respostas educativas.

formas canônicas ou convencionais da escola, que podem ser denominadas também como “ensino não convencional” ou “educação aberta” (Trilla, 2008, pp. 39-40).

Este contexto, segundo Díaz (2006, p. 93) “criou o espaço e o ambiente para uma pedagogia que desse resposta às necessidades individuais e sociais, estabelecendo o ideal de comunidade, face ao grande individualismo que se combatia na educação no período anterior”. Esta nova pedagogia foi chamada de Pedagogia Social. Segundo o *Dizionario di Scienze Dell Educazione*, a Pedagogia Social é definida como:

uma ciência prática, social e educativa, não formal, que justifica e compreende em termos mais amplos a tarefa de socialização, e, de modo particular, a prevenção e a recuperação no âmbito das deficiências da socialização e da falta de satisfação das necessidades fundamentais (Caliman, 2008, p. 18).

Paiva (2015, p. 65), evidencia que a Pedagogia Social se caracteriza principalmente por ter uma perspectiva pedagógica, educativa, fincada na dimensão social. Caliman (2010, p. 353), assim a define: a

ciência; ciência prática; ciência normativa; ciência descritiva; ciência que produz tecnologia educacional; ciência orientada para indivíduos e grupos; numa relação de atenção e apoio; como promotora nas pessoas da capacidade de administrar seus riscos e emancipar sujeitos historicamente oprimidos; através de programas e instituições socioeducativas.

Desta forma, Pereira (2013, p. 13) defende que “a Pedagogia Social é uma ciência que estuda a prática educativa na situação de vulnerabilidade social de pessoas e grupos”. Por isso, o autor destaca que o campo de trabalho da Pedagogia Social é o da Educação Social, onde coincidem várias práticas educativas de enfrentamento da exclusão e marginalização. Nesse sentido, a Pedagogia Social se define pela teorização e a Educação Social pela prática educativa. Então, destina-se ao desenvolvimento da sociabilidade do sujeito, dos grupos em situação de conflito ou risco social, e efetiva-se em contextos de educação informal ou não formal.

Pereira (2013, p. 65) pontua que diversas práticas coexistem neste campo, como, por exemplo, “a educação de rua, comunitária, hospitalar, carcerária, no campo da animação cultural; registra-se também na educação de jovens, adultos e idosos, na educação para a promoção da saúde e da dignidade de pessoas profissionais do sexo, entre outras”.

Nessa mesma linha de compreensão, Díaz (2006, p. 117) destaca que “a Pedagogia Social e a Educação Social estão interligadas num ponto onde convergem a teoria e a prática”. Assim, para ele, falar em Educação Social é referir um conjunto de métodos educativos que incide em situações concretas da realidade social, a fim de alcançar objetivos, anteriormente

pensados. A Pedagogia Social surge como a fundamentação, ou seja, a teorização da Educação Social.

Já Caride (2005, p. 117) afirma que estamos frente a uma ciência em (re) construção, que busca atender às realidades socioculturais e econômicas em que se inscrevem as atuações, com um objeto, um método e fontes próprias de pesquisa, que intervêm para transformar a realidade, promovendo políticas socioeducativas que têm nos direitos humanos um pilar orientador. A Pedagogia Social instiga nesse cenário, conforme Graciani (2014, p. 20), “a capacidade de sonhar com uma realidade mais humana, menos feia e mais justa, pois é sabido que existem muitas injustiças e mudar o mundo é difícil, mas nada de humano existiria em nós se não tentássemos”. Este aspecto aproxima-se bastante da prática socioeducativa dos Educadores Sociais no CRAS, no que diz respeito do fato de tentarem colocar-se no lugar do outro, considerando a resiliência e a afetividade dos sujeitos que vivenciam, cotidianamente, situações de risco e vulnerabilidade social.

Para Caride e Trillo (2010, p. 119), a Pedagogia Social proporciona aos Educadores Sociais encontrar novas respostas educativas diante dos desafios que surgem na sociedade contemporânea, uma vez que este campo tem por foco de estudo formal e abstrato a Educação Social das pessoas, que deve ajudar a formar e a integrar na sociedade. A Educação Social gera uma relação de proximidade com os indivíduos, sendo preferencialmente um recurso técnico: é a própria especificidade da profissão.

É na concepção teórica da Pedagogia Social de carácter reflexivo-crítico⁸, segundo Caliman (2010), que ocorre a conexão entre a educação e a ordenação social. Esta ligação visa investigar os valores latentes às organizações educativas e ao modo tradicional de pensar a realidade educativa. Para Caliman (2010, p. 349), “as ações socioeducativas na concepção da Pedagogia Social crítica são orientadas para os sujeitos e grupos de risco social, provocando mudanças nas pessoas e na sociedade”.

Mollenhauer (1928-1998), um dos importantes referencias da Pedagogia Social na Alemanha, começou a adotar perspectivas críticas e emancipatórias como parte do seu pensamento a partir da metade dos anos de 1960, depois de um período voltado para produção teórica. A mudança de Mollenhauer, da abordagem hermenêutica para a crítica, foi caracterizada pela necessidade de entender a teoria como uma ferramenta da análise da sociedade, como uma ferramenta de transformação (Ryynänen, 2014, p. 51).

⁸ Exemplos desta vertente crítica são Mollenhauer, na Alemanha, e Freire, no Brasil (Ryynänen, 2014, p. 51).

Ryynänen (2014, p. 51), afirma que “Mollenhauer interessou-se, especialmente, pela relação entre a educação e a política que ele interpretou a partir da noção da educação como uma ação essencialmente determinada pela política e pela economia”. Por isso, a missão da Pedagogia Social, para Mollenhauer, foi mostrar a precariedade da realidade educacional e dar apoio às pessoas para emancipação diante das restrições impostas pela sociedade, em vez de tentar promover os processos de adaptação às condições sociais.

Com a chamada “virada crítica” da Pedagogia Social alemã nos anos 1950 e 1960, surgiram perspectivas emancipadoras da educação popular, estudadas e desenvolvidas por Freire (1921-1997) sob a denominação da Pedagogia da Libertação. O pensamento de Freire teve as suas raízes no pensamento teórico e na realidade política na América Latina dos anos de 1950 e 1960, com a influência da teoria crítica de Hegel e de Marx (Ryynänen, 2014, p. 52). Freire (2008) também ressaltou a importância de recuperar o aspecto político do processo educativo ao defender que a educação é sempre política, ajustadora ou libertadora, sem a possibilidade de assumir uma posição neutra. Como educador, Freire “foi radicalmente democrático e confiante nas capacidades e potencialidades de todas as pessoas. Por meio de práticas pedagógicas dialógicas e dialéticas, que fugiam do caráter hierárquico e opressivo da chamada educação tradicional” (Ryynänen, 2014, p. 52).

Freire (1996) afirmou, que no ato de educar ninguém sabe tudo e, tampouco, ninguém desconhece tudo. Por isso, a educação é uma ação de troca onde todos aprendem, e não uma transferência automática de conhecimentos e conteúdo. Por isso, o indivíduo deve ser visto na sua singularidade e nas suas potencialidades. Essa especificidade encontra a sua concretude nas relações sociais, junto com outros indivíduos, na convivência e na ação participativa.

A Pedagogia Social suscita, conforme Graciani (2014, p. 21), “a reflexão e ação junto aos excluídos, respeitando e validando suas histórias pessoais de subsistência e sobrevivência como representações que denunciam a crueldade da realidade social, tendo em vista a sua promoção político-social”. Alinhado a essa perspectiva, Fichtner (2010), sustenta que o objetivo da Pedagogia Social é promover o desenvolvimento social da pessoa através da inclusão, participação, identidade e competência social. Por isso, no contexto de trabalho do Educador Social e desdobramentos da Pedagogia Social no Brasil, Lopes, Silva, Silva, (2011, p. 6) ressaltam que para ser uma ciência, ela precisa:

- Ter área própria de conhecimento e intervenção – a Educação Social;
- Ter estatuto epistemológico – é uma das Ciências da Educação;
- Apresentar-se no âmbito da Teoria Geral da Educação;
- Ter um campo distinto de atuação – a Educação Social;

- Utilizar espaços não-escolares;
- Ter objeto de estudo próprio – a educabilidade social do sujeito;
- Utilizar os métodos universais de pesquisa – observação, descrição, comparação, análise e síntese;
- Ter métodos e técnicas próprias de trabalho – a ação sociopedagógica;
- Poder fazer a síntese de todos os métodos.

Nessa linha de construção das bases teóricas da Pedagogia Social na realidade brasileira, os seus objetivos são:

- Ser um projeto de sociedade em que todos os espaços e todas as relações sejam essencialmente pedagógicas;
- Constituir-se entre a Educação Escolar formal e a Educação não formal;
- Elevar-se ao *status* [grifo dos autores] de política pública;
- Apresentar-se como uma componente formativa das demais profissões. (Lopes, Silva, & Silva, 2011, p. 6).

Assim, os princípios almejados pela Pedagogia Social, no contexto das transformações sociais, conforme Lopes, Silva e Silva (2011, p. 7), são:

- A Educação como a própria essência das relações do ser humano, consigo mesmo, com o outro, com a vida e com o meio ambiente;
- A Educação como processo de formação integral do ser humano que ocorre em todos os espaços e em todas as relações;
- A Pedagogia Social não admite a fragmentação epistemológica que rompe a relação entre o ser humano e as ações dele e para ele (as políticas);
- A Pedagogia Social não se subordina a determinações político-ideológicas, doutrinárias ou dogmáticas;
- A História, Cultura, o Direito e o contexto social são categorias orientadoras das ações pedagógico sociais.

Nesse cenário social, político e cultural de ação do Educador Social no Brasil, emergem os espaços de domínio da Pedagogia Social que são discriminados por Lopes, Silva e Silva (2011, p. 7) como:

- *Domínio sociocultural* [grifo dos autores]: tem como áreas de conhecimento as manifestações do espírito humano expressas por meio dos sentidos, como a arte, a cultura, a religião, a música, a dança e o esporte nas suas múltiplas manifestações e modalidades. Desenvolve-se em ambientes públicos e privados;

- *Domínio sociopedagógico* [grifo dos autores]: tem como áreas de conhecimento a infância, adolescência, juventude e a terceira idade. A intervenção sociopedagógica neste domínio tem como objetivo principal o desenvolvimento de habilidades e competências sociais

que permitam às pessoas a ruptura e superação das condições de marginalidade, violência e pobreza que caracterizam a exclusão social;

- *Domínio sociopolítico* [grifo dos autores]: tem como áreas de conhecimento os processos sociais e políticos, expressos, por exemplo, na forma de participação, protagonismo, associativismo, cooperativismo, empreendedorismo, geração de renda e gestão social.

Assim, os autores ressaltam que pelas suas características, a ação sociopolítica tem como prerrogativa os grêmios estudantis, associações de pais e mestres (APM), moradores, conselhos escolares e de direitos, movimentos sociais, organizações não-governamentais, sindicatos, partidos políticos e as políticas públicas e sociais, entre outros.

Desta maneira, podemos compreender que a Pedagogia Social surge neste país como um caminho processual, contínuo e dialógico, para se pensar de forma científica a Educação Social, os saberes/fazeres que são produzidos em espaços outros além da sala de aula. Constitui-se num novo paradigma alternativo e aberto, que reflete a complexidade da sociedade atual. Tem como matriz epistemológica a educação popular e comunitária, historicamente construídas no seio dos movimentos populares, despertando novos olhares dos pesquisadores (Paiva, 2015, p. 75).

2.3 Educação Social: uma prática das relações

Em consonância com Paiva (2015, p. 79), podemos compreender a “Educação Social como uma prática da Pedagogia Social que está além da informação, pois ela acredita no ser humano, como ser incompleto e que está sempre sendo um ser inacabado em constante desenvolvimento”. Por isso, não devemos limitar a Educação Social – tanto dos grupos sociais como dos indivíduos, como as crianças aos excluídos da sociedade. Assim, a Educação Social é para todos e estará presente durante toda vida.

Como podemos perceber, no dizer de Paiva (2015, p. 76),

os termos Pedagogia Social e Educação Social não são sinônimos. A Pedagogia Social é disciplina científica, teoria que fornece as ferramentas para a Educação Social que é a práxis, uma está intrinsecamente à outra. Desse modo, a Pedagogia Social exige um processo permanente de teorização sobre a prática, para que ocorra o avanço histórico do movimento popular em que se insere.

Por esse motivo, Paiva (2015, p. 65) esclarece que a “Educação Social, dada a sua complexidade, costuma ser mais hábil, flexível, versátil e dinâmica”. É uma prática pedagógica da Pedagogia Social que se transforma num instrumento de promoção, libertação pessoal e comunitária, contribuindo para uma sociedade mais justa. Com isso, o sujeito da Educação

Social é todo aquele que demanda processos humanizados e educativos fora ou dentro da escola, porém livres das amarras curriculares escolares (Paiva, 2015).

Atualmente, a expressão Educador Social serve, no Brasil, tanto para identificar o trabalhador de nível médio e técnico, como para designar o trabalhador com uma formação de nível superior. Oficineiros, artesãos, artistas, mestres de capoeira, arte-educadores e monitores em geral são agregados a esta mesma categoria que inclui sociólogos, cientistas sociais, psicólogos, pedagogos, assistentes sociais, advogados, historiadores, geógrafos, físicos e matemáticos contratados por ONGs ou pelas entidades públicas para o trabalho social com os mais vulneráveis (Silva, Souza e Moura, 2009).

Nesse sentido, Petrus (1998, p. 119) enfatiza que a “Educação Social é um procedimento de transmissão de valores educativos, de normas necessárias à ordem social”. Esta perspectiva, conforme o autor, aproxima a Educação Social de uma didática do social, uma área de intervenção face aos problemas sociais, de prevenção e controle social, assim como entende que a Educação Social é um trabalho social e educativo, numa visão mais ampla, quer de prevenção, quer de ressocialização, tendo uma lógica de base interdisciplinar.

Deste modo, pode-se evidenciar a intrínseca relação da Educação Social na transmissão de valores e normas sociais, dentro das sociedades. A educação é responsabilidade de toda a sociedade, sendo o resultado da diversidade de relações nas instituições. Os políticos são educadores – como dizia Platão – e “a lei é um fator educativo, as cidades possibilitam ou limitam a educação dos cidadãos e a economia tem mais influência pedagógica que a própria escola e as políticas sociais” (Petrus, 2003, p. 52). Assim, as relações, a cultura, o esporte e o lazer são também fatores pedagógicos e os meios de comunicação influenciam tanto ou mais que o sistema escolar no desenvolvimento dos cidadãos.

Entretanto, é necessário, segundo Petrus (2003, p. 55), que a “Educação Social seja conceitualizada e explicada em função de fatores diversos, como o contexto social, a política, as formas de cultura predominantes, a situação econômica e a realidade educativa do momento”. A Educação Social é consequência da sua capacidade de aceitar novas conceitualizações e adaptar-se às mudanças sociais. Novos âmbitos e conceitos de intervenção, como globalização, informática e biogenética, são sintomas de uma sociedade de rápidas e radicais mudanças, que geram evidentes repercussões nos direitos e na Educação Social (Petrus, 2003).

Por isso, na concepção proposta pelo autor, diante dos processos de inadaptação e marginalização social de muitos cidadãos, a Educação Social deve educar para a participação

social, atingindo as estruturas cognitivas, afetivas e as condutas do sujeito no âmbito das relações familiares, institucionais e pessoais.

O trabalho social, conforme Azevedo e Correia (2013, p. 115) “passa a ser mais do que ajudar os cidadãos com recursos materiais; visa promover a autonomia, o empoderamento e a emancipação do sujeito, rompendo com o assistencialismo, o emergencialismo e a caridade”. Desse modo, os referidos autores destacam que as exigências dos sistemas de proteção social são o principal impulsionador da Educação Social, enquanto ação psicossocial e educativa.

Portanto, os Educadores Sociais devem ser capazes de entender a realidade socioeconômica e cultural dos educandos, a ponto de redimensionar o seu conhecimento e suas responsabilidades sociais e profissionais. O Educador Social deve criar condições desejáveis para o avanço das habilidades cognitivas, afetivas e sociais, tanto do enfoque pessoal, quanto de grupos humanos (Graciani, 2014).

2.4 Contexto da Educação Social

Historicamente, é num cenário de graves problemas que perpassavam a existência humana, que a Educação Social surgiu em busca de soluções. Com o advento da I Guerra Mundial (1914-1918) e os seus efeitos danosos no final do embate, os desafios enfrentados pela Educação Social aumentaram, conforme muitas crianças e adolescentes órfãos, abandonados e delinquentes requeriam medidas preventivas e interventivas do Estado nacional: “Deste modo, em 1922, a Alemanha implantou leis de proteção à infância e à adolescência no contexto do pós-guerra, o que exigia educadores capazes de trabalhar com os desafios peculiares da Educação Social” (Cabanas, 1998, p. 57).

A Educação Social e os direitos sociais também nos remetem aos processos de reconstrução da Europa, quando uma Educação diferente emergiu como necessidade de integrar socialmente os jovens órfãos da II Guerra Mundial. Assim, Díaz (2006, p. 115) refere que foi no final desse período, que se consolidou o ideal de vida em sociedade, mediante a definição de regras de convivência reguladas por um Estado social que assegurasse a ordem pública e estivesse a serviço de todos os cidadãos, garantindo o acesso a um número mínimo de serviços. Neste quadro, o referido autor pontua que se constitui o Estado-Providência, integrado à democracia, a uma maior conscientização e responsabilidade dos poderes políticos no que se refere aos problemas e aos direitos sociais das populações.

A solidificação do Estado-Providência ocorre num contexto de “progressiva valorização dos Direitos Humanos, adoção de medidas de política social que atendem, progressivamente, aos ideais humanitários de igualdade de oportunidades e justiça social” (Timóteo, 2013, p. 115).

Com efeito, “a universalidade dos Direitos Humanos se fundamenta na liberdade e na dignidade do indivíduo. Neste prisma, toda pessoa é sujeito de direitos, assim como de deveres” (Serrano, 2005, p. 115).

Em aspectos jurídicos, a Educação Social foi impelida por três grandes marcos, a saber:

1º a Declaração Universal dos Direitos do Homem, aprovada em 1948, que proclama a igualdade de todos os cidadãos;

2º a Declaração dos Direitos da Criança, que consagra a responsabilidade dos Estados e da sociedade no futuro das crianças e jovens, assegurando nomeadamente o direito à igualdade, à educação e a crescer num ambiente de afeto e segurança;

3º a Convenção dos Direitos da Criança, que completa a Declaração dos Direitos da Criança, reforçando a responsabilidade do Estado na proteção de crianças privadas de um adequado ambiente familiar. (Díaz, 2006, p. 97).

Destacam-se, ainda, neste contexto mudanças na compreensão de educação que Serapicos (2006, p. 116) explica da seguinte forma:

A educação deixa de ser encarada como patrimônio exclusivo da escola e passa a ser entendida como um processo contínuo, de aprendizagem ao longo da vida, aproximando-se da dimensão social e assumindo novas funções e caminhos na sociedade.... A educação e o desenvolvimento são processos que não se esgotam na formalidade da educação, passando-se a equacionar a diversidade dos contextos sociais e a forma como o indivíduo relaciona-se com o meio que o rodeia.

Cabanas (1998, p. 57) corrobora com outros autores, como Correia, Martins, Azevedo e Delgado (2014), Díaz (2006), Paiva (2015) e Timóteo (2013) e enfatiza que a Educação Social, originária na Alemanha no contexto do pós-guerra, constituiu-se enquanto ideário de vida em sociedade no pensamento da democracia, dos direitos e deveres dos cidadãos e da conscientização política dos governantes sobre os problemas sociais da população - educação, saúde, segurança, desemprego, moradia. Nesse sentido, o Estado-Providência buscou valorizar e garantir os direitos humanos através de políticas sociais alicerçadas na igualdade de oportunidade e na justiça social.

Para Santos (2017, p. 192), a preocupação com a construção de vínculos dos sujeitos que se encontravam fragilizados pelo conjunto de fatores “econômicos, políticos, culturais e sociais que negavam a sua capacidade de lutar foi uma das ideias-chave da Educação Social, que também a acompanhou desde o seu surgimento”. Ela se propôs assim a trabalhar, sobretudo, com crianças, jovens, adultos e idosos que, de alguma forma, tiveram num determinado contexto, seus direitos ameaçados e/ou violados.

A partir desse ângulo, o autor aponta que a Educação Social enfrentou desde tempos remotos, um grande desafio que persiste ainda nos dias atuais, que envolve fortalecer os vínculos fragilizados ou rompidos de sujeitos afetados pela exclusão social. Neste caso, a educação assume uma função emancipadora e de empoderamento, em direção a transformação dos sujeitos (Santos, 2017).

Por certo, segundo Díaz (2006, p. 93), a maior dificuldade para definir a “Educação Social encontra-se no fato de este conceito estar claramente ligado ao contexto social, às formas políticas dominantes, à cultura existente, ao modelo econômico, à realidade educativa e, tudo isto, em relação com um espaço e um tempo concretos”.

Conforme Ortega (1999, p. 99), a “Educação Social é ou seria fundamentalmente a dinamização ativa das condições educativas da cultura, da vida social e dos seus indivíduos e a compensação, normalização ou, até a reeducação da dificuldade e do conflito social”. Nesse seguimento, o citado autor refere que uma Educação Social, desenvolvida nesta perspectiva, proporciona e incentiva uma sociedade educativa e uma educação socializadora que engloba e ajuda a desviar, balancear e consertar a ameaça, a dificuldade e os conflitos sociais.

Para Trilla (2003, p. 28), a Educação Social e a Pedagogia Social “primeiramente dirigem-se prioritariamente ao desenvolvimento da sociabilidade dos sujeitos; seguidamente, têm como destinatários privilegiados indivíduos ou grupos em situação de conflito social e por último, têm lugar em contextos ou por meios educativos não-formais ou extraescolar”.

Por isso, em sintonia com Díaz (2006, p. 99), refletimos “a Educação Social, para além de solucionar determinados problemas de convivência, tendo uma função, que é a de se constituir num instrumento igualitário e de melhoria da vida social e pessoal”. Assim, como notamos na fala do referido autor, que as estratégias de criatividade e inovação de proteção à Educação Social poderão desviar o risco de conviver com situações injustas – atitudes arbitrárias e violentas – já que a violência social, em diversas situações, é a representação do desagrado, percebida por setores da população que se veem impedidos de fazer parte dessa sociedade de bem-estar a que têm direito como cidadãos.

Portanto, Santos (2017, p. 197) alerta que “ser competente socialmente demanda o esforço dos sujeitos para sentirem-se membros de determinados grupos que possam contribuir de alguma forma para o avanço do coletivo”. Assim, essa forma de pensar o sujeito não se preocupa em problematizar a sociedade na qual ele está inserido, porque não a assume como espaço de luta de correlações de forças que ocasionam problemas sociais.

Desta maneira, o Educador Social é um político e o ato educativo é um dos caminhos para compreender como o poder se distribui na sociedade. “Ele pode contribuir para iluminar o

que está oculto nas relações entre os diferentes estratos sociais e assim ajudar na transformação da sociedade” (Marques & Evangelista, 2010, p. 73). Neste sentido, faz-se necessário, então, a prática política na sociedade, pois, somente ela pode conquistar a liberdade e levar à participação no poder.

2.5 A Pedagogia Social no Brasil

A Pedagogia Social no país tende a ser concebida, segundo Caliman (2010, p. 343), como “uma ciência que pertence ao rol das Ciências da Educação, uma ciência sensível à dimensão da sociabilidade humana, ou seja, que se ocupa particularmente da Educação Social de indivíduos historicamente situados nos ‘subúrbios ou periferias’⁹ das comunidades”. É um método educativo, que conforme o autor, acontece de modo peculiar, onde as agências formais de educação não alcançam os objetivos, nas relações de apoio a pessoas em dificuldade, especialmente crianças, adolescentes e jovens que sofrem pela escassa atenção às suas necessidades fundamentais.

Caliman (2010, p. 343) ressalta que, no contexto de dificuldade e vulnerabilidade social, se evidencia a criatividade do brasileiro em reinventar novos percursos educativos fora da escola, pois se tornou perceptível a grande quantidade de instituições e atividades não formais direcionadas à educação: escolas abertas nos fins de semana, atividades de lazer e esporte, creches comunitárias, centros juvenis, com atendimento ao jovem aprendiz¹⁰. Assim como a comunidades de recuperação para dependentes químicos e para adolescentes em situação de risco e em conflito com a lei.

Em torno desta práxis socioeducativa, Caliman (2010, p. 344) nos diz que surgem várias experiências, aprendizagens, métodos, ao redor de instituições socioeducativas. Estas vivências tendem a ser estudadas e organizadas, a começar da prática socioeducativa, e constituem um largo campo de Pedagogia Social para os pesquisadores brasileiros. As iniciativas socioeducativas, conforme Caliman (2010, p. 344), incluem

atividades de atenção e apoio que se situam tanto no campo da assistência social como da Educação Social. E por isso são chamadas de atividades ou instituições

⁹ Subúrbio, “subcidade” ou periferia designa as áreas em redor das zonas centrais de dado aglomerado urbano, seja ele um distrito, município ou outra instância política. O termo é bastante utilizado para designar toda área urbana que está ao redor do centro urbano. Pode ser intramunicipal – bairros afastados do centro do município – ou extramunicipal – municípios da região metropolitana (Villaça, 1998).

¹⁰ A Lei 10.097/2000, de 19 de dezembro, afirma que empresas de médio e grande porte devem contratar jovens com idade entre 14 e 24 anos como aprendizes. O contrato de trabalho pode durar até dois anos e, durante esse período, o jovem é capacitado na instituição formadora e na empresa, combinando formação teórica e prática. Recuperado de: <http://www.aprendizlegal.org.br/>

socioeducativas; que respondem a necessidades específicas de determinados setores da sociedade, particularmente das crianças, adolescentes e jovens; que, em boa parte, se utilizam do trabalho voluntário.

Dessa maneira, o voluntariado encontra espaço nas instituições e organizações de Educação Social. Caliman (2010, p. 344) esclarece que estas atividades possuem

motivações políticas, religiosas, humanitárias, ideológicas, místicas etc.; e acontecem muito mais fora que dentro dos ambientes escolares e formais, pois procuram suprir as deficiências da Escola; porém, podem coincidir também com os espaços escolares na medida em que a realidade brasileira impôs que a escola assumisse, gradativamente, funções sociais, em detrimento de funções didático-pedagógicas.

Com isso, lembra que o processo formativo dos Educadores Sociais em contexto de trabalho, constitui-se por meio de reuniões periódicas de análise e avaliação da prática sociopedagógica cotidiana. O mesmo autor destaca, que o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) foi uma das organizações que, nos anos de 1980, estimulou a formação de lideranças responsáveis pelas instituições socioeducativas, como também a união mais consistente entre elas, sob a forma de redes e relações. (Caliman, 2010, p. 345)

Nesse sentido, Caliman (2010) relembra que foi criado um grupo composto por nove pesquisadores estrangeiros e brasileiros, na Universidade de São Paulo¹¹, sob a liderança do Professor Doutor Roberto da Silva, que realizou Congressos Internacionais de Pedagogia Social (CIPS¹²), nos anos de 2006 a 2018. Esses congressos, conforme o referido autor, integraram um referencial para o percurso de resgate das experiências socioeducativas proveniente da prática dos Educadores Sociais, bem como das contribuições da Associação Brasileira de Pedagogia

¹¹ Este movimento reúne a Universidade de São Paulo (USP), a Universidade Mackenzie, a Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), a Pontifícia Universidade de São Paulo (PUC-SP), a Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), o Instituto Federal do Espírito Santo (IFES), a Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), a Universidade Estadual de Maringá (UEM) e o Centro Universitário Salesiano de São Paulo (Unisal), por meio dos esforços do grupo de pesquisa de Pedagogia Social, bem como da ABRASPSocial, sob a coordenação de Roberto da Silva (Paiva, 2015, p. 75).

¹² Os Congressos Internacionais de Pedagogia Social (CIPS), são eventos organizados pela Faculdade de Educação USP, nos quais se debatem pesquisas brasileiras e internacionais, no campo da Pedagogia e Educação Social. Os congressos têm como objetivos: consolidar a Pedagogia Social como área de conhecimento das Ciências da Educação, definir as estratégias de luta pela regulamentação da Pedagogia Social e Educação Social como profissões e avançar na definição dos perfis desejáveis para o Pedagogo Social e o Educador Social. Participaram nos CIPS cerca de 20 universidades brasileiras e dez estrangeiras, de países como Argentina, Angola, Alemanha, Espanha, Portugal, Finlândia, Peru, Colômbia, Cuba e Uruguai (Paiva, 2015, p. 66).

Social (ABRASPSocial¹³), Associação Brasileira de Educação Social e Pedagogia Social (EDUSOBRASIL¹⁴), Associação Internacional de Educadores e Jovens Inadaptados (AIEJI¹⁵).

De acordo com Paiva (2015), é perceptível “o avanço e repercussão dos estudos e pesquisas no campo da Pedagogia Social e Educação Social no Brasil”. Todavia, a autora destaca que existem realidades caracterizadas por práticas invisibilizadas, pela ausência de políticas sociais que valorizem e respeitem o trabalho dos Educadores Sociais. Por isso, Paiva (2015, p. 83), argumenta que o Educador Social é, atualmente, um trabalhador das margens, o qual também está à margem, de alguma forma, e nela se move incertamente, sem formação regulamentada. São profissionais brasileiros, os quais se dispõem a caminhar com os oprimidos e excluídos, a se inserirem no cotidiano dessas pessoas. Mas, que não possuem sequer uma titulação, que os estabeleça como Educadores Sociais.

Assim, no Brasil, conforme Freire (2016), observamos ser construída uma concepção de Pedagogia Social crítica, oriunda de teorias que embasam as práticas direcionadas para grupos excluídos, marginalizados e vulneráveis socialmente. Igualmente, vemos o despertar da ressignificação do olhar acerca das pessoas em situação de risco social, em que a inclusão, a participação, a identidade e a competência social são fundamentais no processo de democracia, autonomia, emancipação e valorização das habilidades humanas.

Nesse contexto, Paiva (2015) pontua que a Pedagogia Social surge no Brasil, como um conhecimento que fornece as referências metodológicas e teóricas para a Educação Social. Dessa maneira, a Educação Social é constituída por uma extensão prática, na qual se efetiva a aplicação dessas técnicas, metodologias e dinâmicas geradas no diálogo com a Pedagogia Social.

Por isso, as qualidades ou virtudes do Educador Social devem ser construídas no esforço para diminuir a distância entre o discurso e a prática socioeducativa, como diz Freire (1996, p. 65). Pois, segundo o autor, o respeito à autonomia e à dignidade de cada um, é um imperativo ético e não um favor, que podemos ou não conceder uns aos outros no processo educativo.

Portanto, construir e participar da Educação Social requer o ressignificar e (re)experienciar o que Freire (1996, p. 58) destaca como práticas que invisibilizam a

¹³ Em abril de 2010, foi criada a Associação Brasileira de Pedagogia Social (ABRASPSocial) (Paiva, 2015, p. 67).

¹⁴ A EDUSOBRASIL surge oficialmente no dia 30 de junho de 2017, na cidade de Vitória no estado do Espírito Santo. Em sua diretoria estão representados os estados do Nordeste, Sudeste e Sul do Brasil. Recuperado de <http://edusobrasil.com.br/>.

¹⁵ A fundação da AIEJI ocorreu em 19 de março de 1951, com objetivo de enfatizar e promover a filosofia da Educação Social no período posterior a guerra para atender os problemas na educação de crianças e jovens problemáticos, sua sede atual situa-se na Dinamarca. Recuperado de <http://aieji.net/membership/>.

emancipação e autonomia dos sujeitos na sociedade, pois sem fazer história, sem por ela ser feito, sem fazer cultura, sem “tratar” sua própria presença no mundo, sem sonhar, sem cantar, sem musicar, sem pintar, sem cuidar da terra, das águas, sem usar as mãos, sem esculpir, sem filosofar, sem pontos de vista sobre o mundo, sem fazer ciência, ou teologia, sem assombro face ao mistério, sem aprender, sem ensinar, sem ideias de formação, sem politizar, não é possível estar e integrar o mundo.

3 Capítulo II - Trabalho, Formação e Aprendizagens do Educador Social

Este capítulo destina-se à análise das concepções de trabalho e suas representações na atividade prescrita e realizada pelos Educadores Sociais, dos percursos formativos e das aprendizagens construídas por estes profissionais no SCFV dos CRAS. A partir dos estudos de Gramsci (2016), Marx (2004), Oliveira (2010), Trinquet (2010) e Wood (2004), abordamos a conceitualização do trabalho e sua representação na atividade prescrita e realizada pelo Educador Social. Sobre os percursos formativos e a constituição do tornar-se Educador Social nos guiamos nas referências de Boulard e Lanza (2007), Berger e Luckmann (1976), Berlatto (2009) e Gomes (2018), para evidenciar tais aspectos em suas trajetórias profissionais.

E concluímos o capítulo com reflexões sobre as aprendizagens construídas no percurso profissional a partir das experiências e práticas do Educador Social conforme os estudos de Charlot (2000, 2005), Cavaco (2002), Delors (2001), Freire (1996, 2008, 2016), Gadotti (2012), Petrus (2003), Perrenoud (2001) e Romans (2003), a fim de ampliar a discussão teórica da temática.

3.1 O trabalho do Educador Social: entre o prescrito e o realizado

Antes de aprofundar a discussão sobre as especificidades do trabalho prescrito e do trabalho real do Educador Social, é importante refletirmos sobre a concepção de trabalho na sociedade, visto que ele se configura como uma atividade produtiva de bens e serviços que vem sofrendo variações conforme a época e os interesses sociais. Nesta perspectiva, Marx (2004, p. 80) nos diz que “o trabalho tem uma dimensão imprescindível na vida humana, ou seja, uma proporção ontológica fundamental, pois, por meio dele, o homem cria, livre e conscientemente, a realidade, bem como permite dar um salto da mera existência orgânica à sociabilidade”.

Desta forma, o trabalho se constitui, na sociedade, como “uma atividade vital consciente, que diferencia a atividade produtiva humana da atividade animal. Enquanto o animal produz sob o domínio da necessidade física, o homem produz universalmente” (Oliveira, 2010, p. 75).

Neste sentido, o referido autor nos diz que ao trabalhar, o homem não realiza uma mera atividade animal, instintiva, para satisfazer as suas necessidades imediatas. Ele busca conscientemente dar sentido ao seu “estar e fazer” no mundo, para si e para a sua espécie, pois está, como diria Gramsci (2016), intrinsecamente ligado a um determinado modo de viver a existência humana.

Portanto, de acordo com Oliveira (2010) é no trabalho que se apresenta a centralidade humana diante dos outros seres vivos. Ele é conforme o referido autor, a realização do próprio

homem, fonte de riqueza e bem material. Segundo Wood (2004), vemos que o indivíduo se mostrou historicamente como o único ser vivo capaz de produzir conscientemente os seus meios de trabalho, os quais ele coloca entre si e os objetos como meio de alcançar a satisfação de suas necessidades. Assim,

o que descreve o processo de trabalho humano para Marx não é apenas o uso de ferramentas, mas também a sua criação ou fabricação, e por essa razão ele corrobora a definição de Benjamin Franklin do ser humano como ‘um animal que faz ferramentas’. Existe uma conexão entre a criação consciente ou deliberada e o uso das ferramentas e o fato de que somente o trabalho humano é uma atividade vital consciente. Parece que somente os homens podem ter o conceito correto de uma ferramenta, e, assim, fazer ou utilizar essas ferramentas com uma explícita consciência de fazê-lo, porque somente a pessoa tem um conceito da própria atividade produtiva, entendendo que ela pode se diferenciar de outros processos naturais, e conscientemente opor-se a eles (Wood, 2004, p. 33).

Nota-se que as transformações no contexto do trabalho como atividade individual, produtiva, subordinada e com objetivos de mudança da realidade humana, se coadunam com as demandas sociais que exigem uma nova concepção de educação, que ocorre além dos muros e estruturas padronizadas pelas organizações, sejam elas públicas ou privadas, onde o Educador Social insere-se para trabalhar e, por vezes, auto-formar-se. Por isso, a educação do Educador Social precisa ser abrangente e eficiente, como enfatizam Tavares, Natali e Machado (2009, p. 1), “concebida como característica da existência humana, bem como com aspecto e perfil formativo de permanência e abertura ao longo da vida, que não se restrinja única e exclusivamente ao âmbito escolar e formal”.

A especificidade do Educador Social está no comprometimento com a emancipação das pessoas, e com a prevenção delas diante de situações de risco e vulnerabilidade social. Enquanto na Europa a profissão e a formação dos Educadores Sociais vêm de longa data, marcadas por grandes conquistas no âmbito da formação, regulamentação e campos de atuação desse profissional, no Brasil, caminha-se a passos lentos para garantir o reconhecimento e a formalização da profissão. Por isso, Freire (1996), que na sua jornada por uma educação emancipadora colocou o educador, não importando em que espaço social trabalhe, no papel de transformador da sociedade, afirma que cabe lutar avidamente pela legitimação, visibilidade e regulamentação deste profissional no contexto brasileiro.

Nesta perspectiva, Garrido (2010, p. 2) enfatiza que “a luta por uma sociedade melhor está interrelacionada com a sobrevivência dos sujeitos sociais, sem esquecer-se da valorização e reconhecimento profissional”. Por conseguinte, notamos a relevância da compreensão que os

Educadores Sociais devem ter da profissão, dos regimentos, processos normativos e administrativos da prescrição e ação real do seu trabalho. Freire (1987) utiliza a expressão “trabalhador social” para referir-se ao educador e suas reflexões, os quais apontam para os domínios que consideramos fundamentais da ação do educador:

A função do trabalhador social se desenvolve num domínio mais amplo, no qual a mudança é um dos aspectos. O trabalhador social atua, com outros, na estrutura social...Na estrutura social, enquanto dialetização entre a infra e a supra-estrutura, não há permanência nem mudança, mas o empenho de sua preservação em contradição com o esforço por sua transformação. Daí que não possa ser trabalhador social, como educador que é, um técnico friamente neutro. Silenciar sua opção, escondê-la no emaranhado das suas técnicas ou disfarçá-la com a proclamação de sua neutralidade não significa na verdade ser neutro, mas, ao contrário, trabalhar pela preservação do “status quo”. Daí a necessidade que tem de clarificar sua opção, que é política, através de sua prática, também política. Sua opção determina seu papel, como seus métodos de ação. É uma ingenuidade pensar num papel abstrato, num conjunto de métodos e de técnicas neutros para uma ação que se dá em uma realidade que também não é neutra (Freire, 1987, pp. 38-39).

Além disso, a função do Educador Social e sua prática, segundo Vangrelino (2004, p. 16), vai além dos aspectos do trabalho prescrito desenvolvido nas instituições onde atuam e “representam o elo humanizador, crítico, reflexivo, motivador socioeducativo da autonomia entre as organizações públicas e privadas, com aqueles que estão na fronteira da exclusão, pobreza, vulnerabilidades e riscos sociais”. Desse modo, os sujeitos, veem nos educadores uma possibilidade de mudança e transformação, por entre práticas ideológica, política, cultural, econômica e social emancipatórias, que os tornem sujeitos, aprendizes e condutores de suas histórias de vida.

Ressaltamos que falar de um perfil profissional do Educador Social é algo complexo e multifacetado, diante dos diversos contextos de formação e atuação. Assim, a formação é essencial em qualquer profissão, pois a transformação constante do mundo, a mudança de paradigmas, exigem cada vez mais que ela aconteça, diante da diversidade de campos em que se dão, exigindo um preparo cada vez mais qualificado (Paiva, 2015). Nesse sentido, Vangrelino (2004, p. 38) pontua que este campo

[...] é muito diversificado e permite que se encontrem lado a lado educadores com formações em diferentes níveis de ensino, com diferentes vínculos institucionais (voluntário, funcionários contratados por ONGs, funcionários contratados pelo Estado, município ou militantes em movimentos sociais), que têm exigido, além da militância, novos conhecimentos para o desempenho de suas tarefas e que principalmente, a formação acadêmica desses profissionais, em qualquer nível de ensino, não os prepara

para o tipo de prática e postura educacional para educar crianças e adolescentes de e na rua faz necessário compreender melhor como se formam estes Educadores Sociais.

Para tanto, cabe ao Educador Social, no conceber e desenvolver da profissionalidade, a atenção aos usuários¹⁶ como copartícipes do processo educativo e social, bem como a atenção aos diferentes contextos culturais e sociais que integram a prática humana. Esta é uma atuação que abarca as competências do Educador Social explicitadas por Ceroni (2006, p. 12), como

[...] flexibilidade em suas ações; conhecimento e experiências relativos à gestão participativa; competência e habilidade na busca de soluções para os impasses enfrentados, com compreensão do processo histórico, social, administrativo e operacional em que está inserido; comprometimento e envolvimento com o trabalho; ter preparo para administrar conflitos; zelar pelo bom relacionamento interpessoal; gostar de trabalhar com pessoas; comunicação eficaz; conhecimento de princípios de educação popular; ter competência e habilidade para planejar, organizar, liderar, monitorar, empreender.

O Educador Social, nesse sentido, conforme Ceroni (2006), deve ser uma pessoa qualificada para realizar diversas funções. Por um lado, deve realizar uma crítica e uma transformação dos valores educacionais e da estrutura social e, por outro, deve intervir com sujeitos e ajudá-los a potencializar os seus fatores pessoais de desenvolvimento, qualificando-os socialmente para a promoção de autoestima, autoconhecimento, habilidades sociais, consciência crítica, etc., a fim de promover as condições objetivas da pessoa no seu contexto.

No Brasil, existe um contrassenso no processo formativo deste profissional, pois deve ser amplo e complexo, tendo em vista a atuação com as crianças, adolescentes, jovens, adultos e idosos, mas é restrito na formação, pois para a maioria destes trabalhadores no país, é exigido apenas o ensino médio, para exercer uma função socioeducativa que na prática requer formação teórica específica, qualificada e continuada. Tal como afirma Oña (2005, p. 2), “o Educador Social é o mediador entre o educando, a sociedade e a cultura”.

Compreender a questão da formação e das práticas dos Educadores Sociais, no Brasil, de acordo com Zucchetti e Lima (2011, p. 2), é imprescindível diante da consolidação e atuação destes profissionais em diversos projetos socioeducativos, uma vez que “esta área profissional

¹⁶ Termo utilizado na Política Nacional de Assistência Social (PNAS) do Brasil para designar cidadãos e grupos que se encontram em situações de vulnerabilidade e riscos, tais como famílias e indivíduos com perda ou fragilidade de vínculos de afetividade, pertencimento e sociabilidade; ciclos de vida; identidades estigmatizadas em termos étnico, cultural e sexual; desvantagem pessoal resultante de deficiências; exclusão pela pobreza e, ou, no acesso às demais políticas públicas; uso de substâncias psicoativas; diferentes formas de violência advinda do núcleo familiar, grupos e indivíduos; inserção precária ou não inserção no mercado de trabalho formal e informal; estratégias e alternativas diferenciadas de sobrevivência que podem representar risco pessoal e social (PNAS, 2004, p. 33).

está marcada por muitas práticas meramente assistencialistas¹⁷, realizadas por leigos beneméritos, de um lado, ou de ativistas militantes engajados na educação popular, de outro”.

Para Paiva, (2015, p. 84), é nesse contexto que emerge a presença dos Educadores Sociais, “como profissionais que passam a ocupar um lugar específico na formação dos indivíduos, especialmente aqueles moradores de periferias urbanas que se encontram em situação de risco e vulnerabilidade social”.

É sob esta perspectiva que se delineia a intenção de ampliar a discussão e análise da temática no viés dos contextos do trabalho prescrito e do trabalho real, tendo em foco o percurso formativo e aprendizagens do Educador Social, no âmbito da Assistência Social no município de Belém. Faz-se assim necessário refletir sobre os caminhos e as tensões vivenciadas por estes agentes na concepção e desenvolvimento do trabalho no CRAS.

A concepção de trabalho prescrito também pode ser expressa como o que está no procedimento, sendo a descrição do que precisa ser feito no ambiente de trabalho. De outra forma, é o que deve ser feito pelo trabalhador, sendo uma descrição dos processos de trabalho pela própria empresa ou instituição, no âmbito público e privado. Autores da Ergonomia, como Daniellou, Laville e Teiger (1989, p. 48), corroboram na definição e caracterização desta ideia nas organizações e trabalhadores:

Diferentes serviços da empresa definem, previamente, uma produção, um trabalho, os meios para realizá-lo: estes são determinados por meio de regras, de normas e de avaliações empíricas. Para um posto de trabalho, um trabalhador, um grupo de trabalhadores serão designadas tarefas, isto é, o tipo, a quantidade e a qualidade da produção por unidade de tempo e meios para realizá-las (ferramentas, máquinas, espaços...). Deste conceito teórico do trabalho e dos meios de trabalho provém o que chamamos de trabalho prescrito, isto é, a maneira como o trabalho deve ser executado: o modo de utilizar as ferramentas e as máquinas, o tempo concedido para cada operação, os modos operatórios e as regras a respeitar.

A forma de conceber o trabalho segundo Borges e Yamamoto (2004) depende das condições sócio-históricas em que a pessoa está inserida, dos recursos disponíveis, da posição social, das circunstâncias de trabalho, entre outros aspectos pessoais, conjunturais e estruturais. Nessa direção, porém, sob uma perspectiva psicológica, Borges e Alves Filho (2001)

¹⁷ Doutrina, sistema ou prática (individual, grupal, estatal, social) que preconiza e/ou organiza e presta assistência a membros carentes ou necessitados de uma comunidade, nacional ou mesmo internacional, em detrimento de uma política que os tire da condição de carentes e necessitados. Na lógica da assistência social, deve-se levar em conta todo o histórico de uma família e suas necessidades mais básicas, como alimentação e habitação. Porém, todos esses benefícios devem ser oferecidos através de iniciativas que proporcionem às famílias um espaço no qual reencontrem seus caminhos e aprendam formas diferentes de se posicionarem na sociedade, enquanto cidadãos de direitos, deveres e com oportunidades (Fialho, 2017, p. 2).

esclarecem que o significado do trabalho pode ser compreendido como uma cognição subjetiva capaz de refletir e de se fazer refletir num momento histórico determinado da sociedade.

Ademais, o trabalho, como uma atividade quase-livre, de acordo com Pereira, Del Prette e Del Prette (2008, p. 105), “voltado a suprir necessidades imediatas do homem, praticamente desapareceu, ocorrendo uma apropriação e uma organização econômico-cultural da força do trabalho. Esse processo engendrou conflitos reduzidos à concepção trabalho versus capital”. É esse embate que segundo os autores, pode ser representado pelo movimento de um pêndulo: entre ganhos da força do trabalho, seguidos de conquistas da classe trabalhadora.

A compreensão do significado do trabalho supõe, para Pereira, Del Prette e Del Prette (2008) e Antunes (2003), que a sua relevância é internalizada no processo educativo. Nesta percepção, os componentes que integram as tarefas do trabalho prescrito podem ser evidenciados, segundo Ferreira (1999, p. 11), através:

- ✓ dos objetivos e metas de produção;
- ✓ dos procedimentos, exigências e regras de trabalho;
- ✓ dos meios disponibilizados (materiais, instrumentos, documentos...);
- ✓ das condições físico-ambientais (ruído, iluminação, temperatura...); e
- ✓ das condições sociais (tipos de remuneração, formas de controle e sanções...).

Nessa leitura, os exemplos de controle do trabalho segundo Weber (1964) demonstram uma autêntica cultura do trabalho prescrito, que integra as organizações atuais. Essa cultura, de acordo o referido autor, apresenta-se de várias formas, dentre elas, destaca-se a concepção baseada em valores de um homem motivado, racional, disciplinado, resistente, invariável, cooperativo, obediente e cordato.

O paradigma do trabalho prescrito, conforme Ferreira (1999, p. 11), infiltra-se nas atitudes de gestores e trabalhadores, conferindo realce e flexibilidade às crenças, atitudes e valores que fundamentam práticas. Esta cultura, segundo o autor, manifesta-se, sobretudo, pela forma de conceber as tarefas que o trabalhador buscará, e por regular o modo de ser e o modo de fazer dos trabalhadores, conforme quadro abaixo.

Modos de Fazer	Modos de ser
<ul style="list-style-type: none"> ✓ objetivos e metas a serem atingidos; ✓ respeito por prazos pré-estabelecidos; ✓ procedimentos sociotécnicos a respeitar; ✓ modalidades de utilização instrumental; ✓ critérios de quantidade e qualidade. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ regras de relações socioprofissionais; ✓ modos de conduta organizacional; ✓ responsabilidades diversas; ✓ respeito pela hierarquia de comando; ✓ disciplina para objetivos.

Quadro 1. Trabalho Prescrito: modos de fazer e de ser

Fonte: Adapt. de Ferreira (1999, p. 12).

O conceito de atividade na Ergonomia, de acordo com Ferreira (1999, p. 13), busca evidenciar uma diferença teórica importante em relação à dimensão prescrita do trabalho, conforme Figura 1. Nessa visão, assinalam Guérin, Laville, Daniellou, Duraffourg e Kerguelen (2001, p. 15), “a tarefa não é o trabalho, mas o que é prescrito pela empresa ao operador. Essa determinação é exigida ao operador: ela lhe é, assim externa, determina e constringe sua atividade”.

Nessa perspectiva, Ferreira (1999) e Guérin et al. (2001) observam para não se misturar a tarefa com a atividade, pois a tarefa denomina aquilo que é proposto formalmente ou informalmente pela instituição aos trabalhadores. Os autores alertam para o caráter externo e indispensável que o trabalho prescrito difunde, determina e impõe a atividade do trabalhador, pois também, se constitui nos padrões sob os quais ele estrutura o seu modo de agir.

A partir das considerações propostas por Guérin et al. (2001), sobre a distinção do trabalho prescrito e do trabalho real, podemos compreender que a atividade laboral é o principal elemento na circunstância de trabalho, pois coaduna na ação prescrita, a tarefa que o trabalhador precisará executar em condições específicas, com o objetivo de alcançar determinados resultados na organização.

No trabalho real, conforme Guérin (2001) a atividade laboral ou o trabalho propriamente dito, é o como é feito, que se realiza em condições concretas, parte de uma ação planejada para atingir resultados e metas. Porém, está submetido a imprevistos e dificuldades do cotidiano e da interação entre os indivíduos, como a comunicação, a informação, a tecnologia, recursos humanos e materiais etc., para atingir os resultados esperados pela empresa. O ideal é que o trabalho prescrito e o real estejam o mais perto possível da realidade organizacional, para que os resultados sejam previstos e alcançados pelo trabalhador (Guérin, 2002).

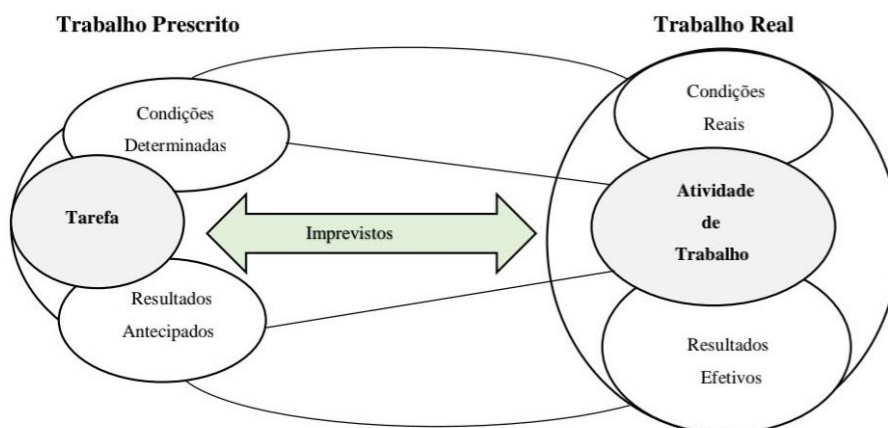


Figura 1. Trabalho Prescrito e Trabalho Real: componentes

Fonte: Adapt. de Guérin et al. (2002, p. 15).

Deste modo, a tarefa se constitui como o que é prescrito, com objetivos específicos para atender às expectativas do empregador, deve possuir uma ordem de serviço ou a descrição sumária das atividades, que deve ser conhecida e compreendida por todos os trabalhadores. Efetiva-se no contexto real do trabalho – é o como se faz –, sendo realizado através de etapas para se obter a execução correta e precisa do trabalho na organização.

O trabalho oportuniza, segundo Ferreira (1999, p. 13), uma atividade que, para o indivíduo da ação, se realiza em três dimensões correlatas:

- Uma relação econômica de compromisso com a produção de bens e serviços;
- Uma relação socioprofissional com outros sujeitos envolvidos nas situações de trabalho;
- Uma relação consigo mesmo para gerir as necessidades de mudanças que operam em nível do corpo, da razão e do afeto.

Com isso, o trabalho real, no qual os sujeitos buscam aplicar de forma efetiva e eficaz as teorias, orientações e métodos, para atingir um determinado resultado nas organizações, com o objetivo de coadunar o bem-estar, a eficiência e a eficácia do trabalhador, é definido por Ferreira (1999, p. 2), como

atividade que se expressa sob a forma de estratégias operatórias de mediação com o contexto de trabalho que busca construir um compromisso satisfatório entre as exigências do trabalho prescrito e o próprio bem-estar do trabalhador. A cultura do trabalho real busca evidenciar o papel fundamental da atividade dos trabalhadores que por meio, sobretudo, de seus modos operatórios forjam saberes tácitos, *savoir-faire*,

regras de metier, práticas... visam preencher as lacunas do trabalho prescrito, no limite reinventá-lo, para que possam garantir, ao mesmo tempo, o próprio bem-estar, a eficiência e a eficácia na produção de bens e serviços.

É nesta perspectiva que esta pesquisa acerca do trabalho dos Educadores Sociais visa analisar e perceber as nuances envolvidas no processo do trabalho prescrito e do trabalho real, por meio da prática socioeducativa deste profissional, que se encontra inserido no mercado de trabalho, pelas vias do poder público.

A inserção profissional do Educador Social acontece por meio de concurso público ou processo seletivo, geralmente no âmbito municipal e estadual, nas secretarias ou fundações de Assistência Social, Educação, e pelo terceiro setor, nas associações e ONGs, que realizam ações, projetos e parcerias nas comunidades, encontrando-se numa atuação clandestina no Brasil, pois a profissão ainda não é regulamentada (Silva, 2017).

Deste modo, estes empregadores utilizam a bandeira social para escamotear a intenção capitalista que permeia as práticas dos Educadores Sociais, que revelam mais as ações assistencialistas do que a Educação Social como prática de emancipação e enfrentamento relativamente a situações de risco e vulnerabilidades sociais das pessoas (Silva, 2017).

Portanto, diante do exposto, pretende-se com esta pesquisa analisar o trabalho dos Educadores Sociais, enquanto conjunto de tarefas e atividades que acontecem no CRAS, especificamente no SCFV, com as crianças, adolescentes e idosos, no quadro de práticas socioeducativas, no centro das tensões e transformações educativas, socioeconômicas, políticas, e culturais do Brasil.

3.2 Percurso formativo: experiências do Educador Social

A partir da perspectiva freiriana, de que ensinar exige uma reflexão crítica sobre a prática, é necessário que o Educador Social perceba, através da reflexão sobre sua própria prática, o que deve e pode melhorar no seu trabalho, a fim de torná-lo crítico, reflexivo e passível de autocrítica. É preciso que o Educador Social tenha segurança e clareza sobre a sua função e humildade para aprender e reaprender com seus erros, seus pares e com os outros (Freire, 1996). Sendo assim, Graciani (2014, p. 33) enfatiza que Freire sempre defendeu que a educação tem uma natureza “social, histórica e política e, por essa razão, o Educador Social deve assumir a sua politicidade como compromisso fundamental acerca da transformação social, tendo clareza nas suas opções e na diminuição da distância entre a história contatada e a sua prática social”.

Para a Ergologia¹⁸, de acordo com Trinquet (2010, p. 100), “em toda a atividade de trabalho, coloca-se em prática um saber pessoal, para preencher e gerir o espaço entre o que é prescrito e o que é real”. Esse saber, conforme o autor é o resultado da história individual de cada um, sempre singular, isto é, adquirida da própria experiência profissional e de outras experiências (social, familiar, cultural, esportiva etc.), que remetem para valores da educação e da própria personalidade de cada um.

Esse saber aplicado – que para o autor, é um saber um autêntico –, é complementar do saber constituído. “Para compreender toda a conjuntura de trabalho, essas duas formas de saber são indispensáveis. Elas constituem os dois lados da atividade de trabalho - a sua unidade dialética” (Trinquet, 2010, p. 100). Assim, de acordo com tal compreensão, para compreender e analisar uma circunstância de trabalho, o método de associar os saberes acadêmicos aos saberes da experiência daqueles que trabalham torna a aprendizagem inseparável da realização do trabalho. Por isso, é essencial saber articular as teorias e os conhecimentos técnicos, científicos e acadêmicos à prática do trabalho real em qualquer profissão.

Uma vez que a aprendizagem, segundo Cavaco (2002, p. 26), “é um processo de aquisição de saberes que têm origem na globalidade de vida das pessoas, ou seja, associados à modalidade da educação informal”, é importante considerar que a educação se baseia em valores, assim como em hábitos, informações, cultura e conhecimento. Como refere Delors (2001, p. 77), “a educação deve transmitir de fato, de forma maciça e eficaz, cada vez mais saberes e saber-fazer evolutivos, adaptados à civilização cognitiva, pois são as bases das competências do futuro”. O mesmo autor considera a educação como uma forma de bússola que facilitará a navegação no século XXI. Por isso, dá eco a quatro aprendizagens na educação:

- 1 - Aprender a conhecer, ou seja, adquirir os instrumentos da compreensão;
- 2 - Aprender a fazer, para poder agir sobre o meio envolvente;
- 3 - Aprender a viver juntos, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas;
- 4 - Aprender a ser, via essencial que integra as três precedentes. (Cavaco, 2002, p.26).

Nessa lógica, é de grande importância destacar o conceito de aprendizagem, bem como sua utilidade, seus objetivos e os tipos, convergentes com os vários tipos de educação. Berbaum (1992) define aprendizagem como o desenvolvimento e a assimilação de uma nova resposta,

¹⁸ A Ergologia fundamenta-se em métodos de investigação pluridisciplinares, dado que a atividade humana é muito complexa para se compreender e analisar a partir de uma única abordagem, qualquer que seja ela. Todas são necessárias, embora nenhuma seja suficiente. Trata-se, portanto, de colocar em dialética – e não somente de sobrepor – saberes elaborados por outras disciplinas. A Ergologia permite abordar a realidade da atividade humana, em geral, e a atividade de trabalho, em particular (Trinquet, 2010, p. 94).

isto é, um processo de adequação do comportamento, quer ao meio envolvente, quer ao projeto perseguido por cada interessado.

Delors (2001, p. 77) indica que as aprendizagens “ao longo de toda a vida, serão dalgum modo para cada indivíduo, os pilares do conhecimento”. Logo, a aprendizagem pode se apresentar como um processamento onipresente e multiforme, de consequências não necessariamente previstas, sendo que uma mesma situação pode modificar simultaneamente o saber, o saber fazer e o saber estar, tal como refere Berbaum (1992).

Consideramos fatores de investimento pessoal, os conhecimentos sociais, culturais, políticos e econômicos que podem manifestar-se em circunstâncias de aprendizagem e pela necessidade de confronto com as regras e normas estabelecidas, que marcam o momento de vida em que a pessoa se encontra. A aprendizagem pode decorrer, retomando Cavaco (2002, p. 39), “no seio familiar, na envolvência social e política que produzem diferentes e importantes situações e contextos de aprendizagem. ” Por isso, podemos inferir que o procedimento de aprendizagem ocorre independentemente do lugar, do contexto, da origem, da envolvência social, da família, sendo um processo de origem transversal. Reflete-se nas mais variadas vertentes educacionais e informativas socioculturais presentes no cotidiano da vida.

Nessa perspectiva, Perrenoud (2001) enfatiza que os saberes de qualquer profissão são basilares na forma de compreensão e desenvolvimento profissional, pois são

amplamente organizados, vastamente reconhecidos e compartilhados no seio da profissão e, em grande parte, transmissíveis aos futuros profissionais, primeiro pela assimilação de seus conceitos, teorias e procedimentos e, depois, por um procedimento ativo e empírico (experiências de campo, ou de laboratório, simulação, trabalhos práticos, clínica, prática supervisionada) (Perrenoud, 2001, p. 135).

O referido autor reconhece, ainda, que as competências do profissional não se limitam aos saberes teóricos ou operacionais, mas mobilizam o que ele chama de *savoir-faire*, que é o saber fazer da profissão. Nesta intenção, Charlot (2000) distingue a noção de relação com o saber da noção de relação com o aprender. Para o autor, aprender é uma atividade mais ampla que a do saber, devido a duas razões: primeiro, porque existem maneiras de aprender que não passam pela apropriação de um saber, entendido como um conteúdo de pensamento enunciável pela linguagem. Segundo, porque na forma de aquisição de saberes são construídas relações com o mundo que superam o saber em si.

Dessa maneira, Ferreira (2006) afirma que o vínculo com o aprender é mais amplo, uma vez que existem diferentes tipos de aprendizagens requeridas pela vida social – aprendemos esportes, regras de convivência, modos de vestir, dançar, a nos relacionar com nossos pares,

entre tantas outras coisas. Já a relação com o saber está circunscrita às relações com o aprender nas quais está em jogo a atividade da razão – aprendemos conceitos, conteúdos de pensamento e argumentações específicas em determinados campos do conhecimento, como a medicina, matemática, pedagogia etc.

Nesse sentido, são os processos de educação, segundo Ferreira (2006, p. 23), que “permitem ao homem inserir-se no meio onde nasce e é criado, apropriar-se do mundo, tornar-se humano”. Por essa razão o referido autor defende, que as pesquisas sobre a relação com o aprender devem compreender como o sujeito apreende o mundo e, com isso, como se constrói e transforma a si próprio: um sujeito indissociavelmente humano, social e singular. Por isso, é aprendendo, se produzindo e sendo produzido social e culturalmente, que o sujeito se torna membro da espécie humana – hominiza-se, torna-se membro de uma comunidade – socializa e torna-se um ser humano único – singulariza-se. Portanto, somos seres totalmente humanos, totalmente sociais e totalmente singulares (Charlot, 2005).

Como notamos nas inferências de Ferreira (2006), a associação com o aprender é mais ampla que a relação com o saber, porque aprender não se reduz a adquirir saberes, no sentido escolar e intelectual do termo. Implica também, conforme Charlot (2005), a acomodação pelos sujeitos de práticas e de formas relacionais, baseado no sentido que os indivíduos conferem à vida, ao mundo e a si mesmos.

Portanto, o método de aprendizagem implica desejo, movimento e atividade que são importantes para a compreensão da relação destes com o aprender, pois enquanto seres incompletos e inacabados, como nos ensina Freire (1996), somos sujeitos que desejam completar-se, aprender no mundo e sobre o mundo. É assim com o trabalho do Educador Social, que a cada dia apresenta novas oportunidades e possibilidades de construção da educabilidade individual e coletiva (Ferreira, 2006). Assim, Charlot (2000), afirma que a atividade só faz sentido para o ser humano, se o que lhe acontece tem uma relação direta com as coisas da sua vida, do seu cotidiano, o que permite a realização de inteligibilidade e humanidade.

3.3 Aprendizagens do Educador Social

Ao analisarmos o trabalho do Educador Social, no aspecto concreto e real de sua prática, ou seja, no fazer da Educação Social, consideramos oportuno refletir sobre “a sua ‘intervenção’, em que acontece e perguntar-se por que é feito dessa forma e não de outra” (Petrus, 2003, p. 61). A Educação Social deve criar espaços de reflexão e trabalho e, o mais importante, deve repercutir nas causas dos problemas que são gerados na sociedade.

Nesse contexto, notamos a dificuldade de atuação desse profissional, pois, segundo Gadotti (2012, p. 11), “a sua atuação é muito ampla e compreende o escolar e o não-escolar [*sic*], o formal, o informal e o não-formal [*sic*]”. Por isso, “toda a educação é, ou deve ser, social, já que quando falamos de educação não podemos nos abster da sociedade, da comunidade e do contexto familiar, social e político onde vivemos” (Gadotti, 2012, p. 9). Desse modo, ela pode ser tanto escolar como não escolar.

Por isso, a Educação Social integra

a educação de adultos, popular, comunitária, cidadã, ambiental, rural, educação em saúde e se preocupa, particularmente, com a família, a juventude, a criança e o adolescente, a animação sociocultural, o tempo livre, a formação na empresa, a ação social. O Educador Social atua no âmbito da Educação de adultos, Educação parental, Educação de deficientes, Educação laboral e ocupacional, Educação para o tempo livre, Educação cívica, Educação comunitária, Educação para a saúde, Educação penitenciária, Educação intercultural, Educação ambiental e outros. (Gadotti, 2012, p. 11)

Gadotti (2012, p. 5) afirma que “a educação popular, social e comunitária tem um caráter interdisciplinar – o trabalho social precisa ser integrado por equipes profissionais de diferentes áreas, com formação de nível médio, técnico ou superior – mas também tem um caráter intersetorial”. Simultaneamente, devido à sua grande diversidade, exigem-se conhecimentos e saberes específicos em cada caso e olhar multifacetado sobre a realidade.

É sobre essa visada holística e integrativa com os serviços e programas socioassistenciais, que se refere o trabalho e as aprendizagens do Educador Social no Brasil, pois sua atuação enquadra-se nas orientações do Serviço de Proteção e Atendimento Integral à Família (PAIF)¹⁹ e do Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculo (SCFV). Inscreve-se também nos programas, projetos e benefícios assistenciais que se materializam nas ações da Proteção Social Básica (PSB), da Política Nacional de Assistência Social (PNAS),²⁰ através dos serviços nas unidades do CRAS.

Para a realização do serviço na unidade, a equipe do SCFV é constituída por um técnico de referência do CRAS com atuação no SCFV, com formação de nível superior – que poderá

¹⁹ De acordo com a Tipificação Nacional de Serviços Socioassistenciais (Resolução CNAS nº 109/2009), o Serviço de Proteção e Atenção Integral à Família (PAIF) no âmbito do CRAS consiste no trabalho social com famílias, de caráter continuado, com a finalidade de fortalecer a função protetiva das famílias, prevenir a ruptura dos seus vínculos, promover seu acesso a direitos e o usufruto deles e contribuir na melhoria de sua qualidade de vida (Cadernos de Orientações do PAIF e SCFV, 2016, p. 12).

²⁰ A Política Nacional de Assistência Social (PNAS) busca incorporar as demandas presentes na sociedade brasileira no que tange à responsabilidade política, objetivando tornar claras suas diretrizes na efetivação da assistência social como direito de cidadania e responsabilidade do Estado (PNAS, 2004, p. 13).

ser o assistente social ou o psicólogo ou, ainda, outro profissional que integre esta equipe, como o pedagogo, conforme a Resolução CNAS nº 17/2011 –, e por (um) orientador(es) social(is) ou Educador(es) Social(is), conforme a descrição apresentada na Resolução CNAS nº 9/2014, que estabelece e normatiza as profissões no Sistema Único de Assistência Social (SUAS)²¹.

Nesse sentido, o Educador Social é um mediador do diálogo dos usuários do SCFV com o conhecimento. Deve assumir a intervenção e a diretividade do processo educativo, revê a diferença entre o seu saber e o saber do usuário, comprometendo-se com a assimetria inicial e caminhando na direção de diminuir gradativamente essa diferença (Graciani, 2014).

A referida autora defende ainda, que o Educador Social precisa sempre estar atento às possibilidades de mudanças, não somente pela inquietude, mas pela indignação com práticas educativas equivocadas e discriminatórias, que também fazem parte do cotidiano educativo, a fim de que, durante o processo educativo, possa corrigir as rotas, redefinir os caminhos e rever posturas inadequadas para construir, de forma contínua e gradual, o conhecimento individual e coletivo (Graciani, 2014, p. 31). Nesse percurso, Ribeiro (2009, p. 167) destaca que

os chamados *excluídos* exigiam um investimento humano suplementar para que exercessem os seus direitos de membros da sociedade e tivessem a possibilidade de um adequado desenvolvimento pessoal. Este investimento suplementar é que criou a figura do Educador Social que veio substituir as figuras repressivas e/ou assistenciais que o precederam. A figura do Educador Social é, assim, inseparável do avanço da consciência de direito.

Nesta situação, a autora pontua que, por mais que o Educador Social seja definido como militante ou funcionário que busca uma forma de trabalho assalariado, afastado da proteção das leis trabalhista e que o seu trabalho seja caracterizado como de Educação popular e/ou não formal, a sua prática deve estar direcionada àqueles que não estão inseridos nas instituições educacionais, como a família e a escola (Ribeiro, 2009).

Todavia, conforme Petrus (2003, p. 62) esclarece, a instituição escolar tem de se preocupar também com a Educação Social. “Na escola pode e deve-se falar das emoções, dos conflitos sociais, da televisão, da marginalização, da violência, das tribos urbanas, das drogas e gangues para ampliação da consciência de realidade e universo em que vivemos”. Desta maneira, o perfil profissional e as competências que os Educadores Sociais necessitam tornam-se claros à medida que vão se definindo as suas funções, por meio da difusão de estudos sobre

²¹ O Sistema Único de Assistência Social (SUAS) é um sistema público não contributivo, descentralizado e participativo que tem por função a gestão do conteúdo específico da Assistência Social no campo da proteção social brasileira (PNAS, 2004, p. 86).

o tema, da especificação de tarefas que as administrações públicas e privadas fazem dos mesmos, das contribuições provenientes das associações que trabalham no campo social e da reflexão que os próprios educadores realizam sobre a prática.

Romans (2003) aponta quatro perfis do Educador Social e o reflexo da sua prática no trabalho socioeducativo:

1 - *O Educador Social resignado*: é aquele que centra o seu ponto de vista nos aspetos desestimulantes da profissão, que se queixa de tudo e não se esforça para melhorar as coisas. Possui uma atitude passiva diante dos problemas sociais.

2 - *O Educador Social tecnicizado*: recorre excessivamente à aplicação dos recursos técnicos e burocratas, com atitudes desvinculadas do social. Procede de forma rigorosamente técnica, sem espaço para orientações diferentes nas intervenções sociais.

3 - *O Educador Social conformista*: é mero executor de protocolos e prestador de serviços, possui uma atitude adaptativa, trabalha sem grandes sobressaltos e esperanças no que realiza.

4 - *O Educador Social criativo*: é realista com atitude proativa, otimizador, apoia alternativas inovadoras para melhorar o serviço. Possui atitude construtivista e otimista (Romans, 2003, pp. 132-133).

Romans (2003, p. 164) reflete, ainda, que na formação dos Educadores Sociais existe uma série de fatores a considerar, como “a diversidade de tarefas propostas pela organização, os estilos pessoais de trabalhar, as motivações na autorrealização e promoção profissional, as diferentes capacidades inatas e desenvolvidas, a empatia ou desinteresse por certos campos de trabalho ou setores da população”. Tais fatores devem ser considerados pelos Educadores Sociais e organizações no trabalho socioeducativo.

Desse modo, Graciani (2014, p. 21) argumenta que os aspectos teóricos e práticos da Pedagogia Social e a Educação Social suscitam a reflexão e a ação junto aos excluídos, por meio das práticas do Educador Social, respeitando e validando as histórias pessoais de subsistência e sobrevivência, por meio de representações que denunciam a crueldade da realidade social, tendo em vista sua promoção e a dos usuários no âmbito político-social, sendo o mediador deste percurso, onde quer que desenvolva o seu trabalho.

Além disso, Graciani (2014) afirma que a prática do Educador Social, fundamentada pela Pedagogia Social, visa a formação de um indivíduo capaz de interagir e transformar a sua realidade. Para que o educando (usuário) construa uma representação de si mesmo e do mundo do qual é parte, enfatiza que neste processo “ele desvela criticamente o sentido e o significado de sua presença diante do mundo, dos outros homens e de si mesmo, a partir dos nexos que o ligam à totalidade mais ampla do social” (Graciani, 2014, p. 38).

4 Capítulo III - Percurso Metodológico

Falar dos saberes da profissão nos remete à relação com os saberes da experiência e da formação, aspectos intrínsecos no processo de investigação do trabalho prescrito e do trabalho real na atuação dos Educadores Sociais. Para tanto, cabe aprofundar, analisar e refletir sobre o contexto do trabalho socioeducativo desses profissionais, e, conseqüentemente, nos CRAS do município de Belém, bem como sobre algumas questões norteadoras a seguir: as relações do trabalho, da formação e das aprendizagens e saberes profissionais.

Para tanto, a problemática da pesquisa buscou perceber como foram construídas as aprendizagens e os saberes dos Educadores Sociais nos aspectos do trabalho prescrito e do trabalho real no CRAS, em contextos específicos, de atuação e da formação no atendimento a crianças, adolescentes e idosos, no SCFV. Sendo assim, este estudo propõe um convite à análise e reflexão sobre as concepções, práticas, incertezas, desafios e tensões no trabalho socioeducativo desses profissionais, que atuam no contexto brasileiro da Educação Social.

O objetivo geral da pesquisa foi analisar e discutir o trabalho prescrito e o trabalho real, a formação, as aprendizagens e os saberes dos Educadores Sociais, por meio das práticas desenvolvidas no SCFV dos CRAS. Os objetivos específicos incluíram: analisar os processos do trabalho prescrito e do trabalho real, identificar o percurso formativo dos Educadores Sociais no contexto de trabalho e perceber as aprendizagens e os saberes dos Educadores Sociais no efetivo exercício da função.

A fim de evidenciar os caminhos percorridos nesta pesquisa de aspecto qualitativo, utilizamos como técnicas de coleta de dados, a pesquisa documental e a entrevista semiestruturada. A técnica para o tratamento e análise dos resultados foi a análise de conteúdo.

4.1 Investigação qualitativa

Esta pesquisa foi desenvolvida segundo a abordagem qualitativa. A investigação qualitativa enfatiza o caráter subjetivo do objeto analisado, pois “o ponto central deste método é compreender as intenções e os sentidos que os indivíduos colocam nas suas próprias ações face a outros e o contexto em que interagem” (Amado, 2017 p. 43).

A pesquisa qualitativa considera que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números. Nesse contexto, a interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados são essenciais no processo de pesquisa qualitativa, bem como não requerem o uso de métodos e técnicas estatísticas. O ambiente natural é a fonte direta para a coleta de dados e o pesquisador é o instrumento-chave. É descritiva. Os pesquisadores tendem

a analisar os seus dados indutivamente. O processo e o seu significado são os focos principais de abordagem (Silva, 2001).

Para Chizzotti (2017, p. 98), a abordagem qualitativa parte do fundamento de que há “uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito”. Por isso, o objeto não é um dado inerte e neutro, está constituído de significados e relações que sujeitos concretos criam em suas ações mediados pela dialética. Nestes estudos, todas as pessoas que participam da pesquisa são reconhecidas como sujeitos que constroem conhecimentos e produzem práticas que visam solucionar os problemas que vivenciam em suas ações individuais (Chizzotti, 2017).

Na pesquisa qualitativa, Godoy (1995) afirma que os pesquisadores estão preocupados com o processo e não apenas com os resultados ou produto: “O interesse do investigador está em verificar como determinado fenômeno se manifesta nas atividades, procedimentos e interações diárias” (Godoy, 1995, p. 62). Por isso, não é possível entender o comportamento humano sem compreender a estrutura na qual os indivíduos interpretam os seus pensamentos, sentimentos e ações.

4.2 Técnicas de coleta de dados

Utilizamos duas técnicas de coleta de dados, a pesquisa documental e a entrevista semiestruturada, a fim de obter informações para caracterizar o trabalho prescrito e o trabalho real dos Educadores Sociais, os processos formativos e as aprendizagens da profissão, construídos na interação com os usuários, os pares e com o Técnico (a) de Referência do SCFV nos CRAS.

4.3 Pesquisa documental

Para o levantamento das informações sobre o trabalho prescrito e o trabalho real dos Educadores Sociais no CRAS, assim como dos aspectos formativos, das aprendizagens da profissão, recorreremos à pesquisa documental. Este processo, de acordo com Afonso (2005, p. 88), consiste na “utilização de informação existente em documentos anteriormente elaborados, com o objetivo de obter dados relevantes para responder às questões de investigação”.

Desse modo, a fim de conhecer e aprofundar os conhecimentos acerca do perfil dos sujeitos da pesquisa analisamos, no Capítulo V, os documentos relacionados abaixo:

- Editais dos concursos público da FUNPAPA dos anos de 2012 e 2018;

- Projeto de lei da Câmara dos Deputados nº. 5.346, de 2009, que dispõe sobre a criação da profissão de Educador e Educadora Social;

- Projeto de lei do Senado nº.328, de 2015, que dispõe sobre a regulamentação da profissão de Educador e Educadora Social no Brasil.

A documentação analisada refere-se a documentos públicos, que se encontram ao acesso de qualquer pessoa, e a documentos privados, de acesso mais restrito, encontrados nos arquivos oficiais da organização. Nesse sentido, sobre a importância da análise de documentos numa pesquisa, Lüdke e André (1986, p. 39) esclarecem que:

Os documentos constituem uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador. Representam ainda uma fonte “natural” de informação. Não são apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto.

4.4 Entrevista semiestruturada

Para o desenvolvimento do estudo foram realizadas entrevistas semiestruturadas, a fim de se obter informações relativas à caracterização do trabalho prescrito e trabalho real do Educador Social no SCFV do CRAS. Esta técnica surge como uma “conversa intencional”, geralmente entre duas pessoas, embora por vezes possa envolver mais pessoas, sendo um recurso utilizado com a finalidade de “recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo” (Bogdan & Bilken, 1994, p. 134).

Na entrevista semiestruturada, Santos (2017, p. 39) destaca que “o pesquisador parte do pressuposto de que os entrevistados são sujeitos que possuem um conjunto de saberes e experiências, adquiridos ao longo da vida e que podem contribuir para o estudo de um determinado objeto de investigação”. Nesta direção, esses sujeitos são reconhecidos como possuidores de conhecimento adquirido e reconstruído de forma crítica ou não, e que embasam o seu agir num determinado contexto.

Lüdke e André (2014, p. 39) definem a entrevista semiestruturada como uma técnica de trabalho de aspecto interativo que requer a superação da hierarquia entre pesquisador e sujeitos pesquisados, pois o que deve prevalecer é uma “atmosfera de influência recíproca entre quem pergunta e quem responde” para o êxito do estudo investigativo. A entrevista semiestruturada é compreendida, por Triviños (2015), como um procedimento que envolve questionamentos. O

autor destaca ainda, que a entrevista é construída não só a partir da teoria, mas também de informações que o pesquisador encontra sobre o fenômeno que pretende estudar. Assim:

[...] a entrevista pode ser concebida como um processo de interação social, verbal e não verbal, que ocorre face a face, entre um pesquisador, que tem um objetivo previamente definido, e um entrevistado que, supostamente, possui a informação que possibilita estudar o fenômeno em pauta, e cuja mediação ocorre, principalmente, por meio da linguagem (Triviños 2015, p. 9).

Adotamos a entrevista semiestruturada, porque, segundo Santos (2017, p. 40), ela permite o encontro direto entre entrevistador e entrevistados, oportuniza o esclarecimento e aprofundamento das respostas obtidas, a identificação dos sentimentos dos envolvidos e o contato imediato com as informações pertinentes ao estudo.

Elaboramos dois roteiros de entrevista semiestruturada, organizados por blocos de perguntas aos Educadores Sociais e aos Técnicos do SCFV, com o objetivo de conhecer e aprofundar os aspectos que norteiam o trabalho prescrito e o trabalho real, a formação e as aprendizagens desses profissionais no efetivo exercício da função.

4.5 Tratamento e análise dos dados

Para a interpretação e o tratamento dos dados recorreremos à análise de conteúdo. Tal como referem Amado e Cardoso (2014, p. 303), a análise de conteúdo caracteriza-se:

Por uma técnica de pesquisa documental que procura arrumar num conjunto de categorias de significação o conteúdo manifesto dos mais diversos tipos de comunicações (...). Esta é uma técnica de análise das comunicações, visando, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, obter indicadores quantitativos ou não, que permitem a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/ recepção das mensagens.

Esse método consiste na descrição objetiva, sistemática e quantitativa dos conteúdos coletados (Amado e Cardoso, 2014). Portanto, a intenção da análise de conteúdo “é a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção (ou, eventualmente, de recepção), inferência esta que recorre a indicadores (quantitativos ou não)” (Bardin, 1994, p. 42). A partir dos resultados brutos, o pesquisador procura torná-los significativos e válidos. Essa interpretação vai além do conteúdo manifesto dos documentos, pois interessa ao pesquisador o conteúdo latente, o sentido que se encontra por trás do imediatamente apreendido (Bardin, 2011).

Dessa maneira, a análise de conteúdo, segundo Campos (2004), vale-se da comunicação como ponto de partida. Diferente de outras técnicas, é feita a partir da mensagem e tem por objetivo a produção de inferências. Nesse sentido, o ato de inferir significa a realização de uma operação lógica, pela qual se admite uma proposição em virtude da sua ligação com outras proposições já aceitas como verdadeiras.

Neste sentido, definimos um conjunto de eixos, categorias e subcategorias, que visam sistematizar a informação recolhida e selecionar os dados mais pertinentes para a caracterização e descrição das entrevistas realizadas com os Educadores Sociais e Técnico (a) de Referência do SCFV nos CRAS. Em seguida, apresentamos um quadro, no qual são elencados os eixos, categorias e as subcategorias criadas nas análises das entrevistas com os participantes da pesquisa, em que são destacados os seguintes eixos de análises: trabalho, percurso formativo e aprendizagens da profissão.

As categorias analisadas nos referidos eixos foram: trabalho prescrito e trabalho real, formação inicial e continuada e aprendizagens teóricos e práticos.

Por fim, as subcategorias de análise focalizaram as concepções e orientações para o trabalho, a tarefa e atividade, a clareza e compreensão da função; a formação inicial e continuada para o trabalho de Educador Social, a formação autônoma e perspectivas profissionais, as técnicas e metodologias de intervenção, as aprendizagens da profissão, problemas e as possibilidades no trabalho do SCFV.

Eixos	Categorias	Subcategorias
1. Trabalho	1.1. Prescrito 1.2. Real	1.1.1. Concepção e orientação para o trabalho
		1.1.2. Tarefa e atividade
		1.1.3. Clareza e compreensão da função
2. Percurso Formativo	2.1. Formação inicial 2.2. Formação continuada	2.1.1. Formação inicial para o trabalho de Educador Social
		2.1.2. Formação no exercício da profissão
		2.1.3. Formação autônoma e perspectivas
3. Aprendizagens da profissão	3.1. Teóricos 3.2. Práticos	3.1.1. Concepções, técnicas e metodologias de intervenção
		3.1.2. Saberes da profissão na prática socioeducativa
		3.1.3. Problemas e possibilidades

Quadro 2. Categorias e subcategorias das análises de conteúdo

Fonte: elaborado pelo pesquisador

O *locus* do estudo foi constituído por duas unidades do CRAS, sendo um da região das Ilhas, e outro situado na capital do Estado, Belém. Ambas as unidades integram coordenadores, Educadores Sociais, Pedagogos, Assistentes Sociais e Psicólogos no atendimento aos munícipes. A seleção dos referidos espaços levou em consideração a presença de Educadores Sociais e Técnicos (as) do SCFV no quadro funcional, o tempo de atuação na função e suas práticas socioeducativas com os usuários no CRAS.

Consideramos, no processo de realização desta pesquisa, as recomendações do Comitê de Ética, bem como os princípios e orientações éticas expressos na Carta Ética para a Investigação em Educação e Formação, do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, atendo-nos aos aspectos pertinentes à coleta, ao armazenamento e ao tratamento dos dados, antes, durante e após a análise dos resultados obtidos junto aos participantes do estudo, a fim de salvaguardar e proteger a integridade e anonimato dos mesmos.

Também consideramos e salvaguardamos os preceitos da Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012, que dispõe sobre o respeito pela dignidade humana e pela especial proteção devida aos participantes das pesquisas científicas que envolvem seres humanos, e da Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016, sobre os princípios éticos das pesquisas em Ciências Humanas e Sociais, estabelecidas pelo Conselho Nacional de Saúde vinculado ao Ministério da Saúde no Brasil.

5 Capítulo IV - Caracterização da Pesquisa

Neste capítulo apresentamos uma breve caracterização dos serviços socioassistenciais da Fundação Papa João XXIII (FUNPAPA), disponibilizados às famílias por meio do trabalho realizado nos CRAS, estabelecidos em doze bairros na capital e dois distritos do município de Belém.

5.1 Assistência Social no município de Belém

A Assistência Social, enquanto preocupação oficial do Executivo Municipal de Belém, data de 1966, com a instituição em 08 de maio, pelo Prefeito Stélio de Mendonça Maroja, da FUNPAPA, através do sancionamento da Lei Municipal nº 6.022, posteriormente alterada pelas Leis nº 7.231 de 14/11/1983 e 7.504 de 08/01/1991. A FUNPAPA constituiu-se pelas iniciativas públicas de assistência social implantadas no Brasil. As ações da fundação começaram de forma assistencialistas e focalistas, inicialmente realizadas por funcionários de outras secretarias municipais, colocados à disposição, e por grupos de mulheres da sociedade que, de boa vontade, prestavam ajuda aos “pobres e necessitados” (Diagnóstico Socioterritorial de Belém, 2015, p. 57).

Em 1987, a FUNPAPA foi desligada do Gabinete do Prefeito, passando a dispor de dotação orçamentária e de quadro de pessoal próprio. Em meados dos anos de 1980, assume o programa de creches para atendimento de crianças de 0 a 6 anos de idade, responsabilidade que permaneceu até 1997, quando, atendendo à determinação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), nº 9.394 de 1996, sancionada em 20 de dezembro, a atenção direta passou para a responsabilidade da Secretaria Municipal de Educação (SEMEC) (Diagnóstico Socioterritorial de Belém, 2015, p. 58).

A partir de 1993, com a aprovação da Lei Orgânica da Assistência Social (LOAS), nº 8.742 de 07 de dezembro de 1993, a FUNPAPA passou a se reordenar de acordo com as novas orientações nacionais, criando as Casas Famílias, o Programa de Erradicação do Trabalho Infantil (PETI) e o Núcleo de Atendimento à Família (NAF), sendo este último, dirigido às famílias com histórico de violação de direitos, prioritariamente através do Projeto Sentinela, voltado ao atendimento de crianças e adolescentes vítimas de abuso e exploração sexual (Diagnóstico Socioterritorial de Belém, 2015, p. 58).

Conforme o Diagnóstico Socioterritorial de Belém (2015, p. 58), em 2004 e 2005, com a aprovação, respectivamente, da Política Nacional de Assistência Social (PNAS) e do Sistema Único de Assistência Social (SUAS), a FUNPAPA, por já possuir todos os requisitos descritos na Norma Operacional Básica (NOB/SUAS), de 13 de dezembro de 2012, adere à Gestão Plena

da Política de Assistência Social e, sob orientação nacional, reorganiza-se, contando atualmente com uma rede composta por áreas de complexidade: Proteção Social Básica; Proteção Social Especial de Média e de Alta complexidade.

5.1.1 *Proteção Social Básica (PSB)*

A rede oficial, de acordo com o Diagnóstico Socioterritorial de Belém (2015, p. 59), é composta, conforme a tabela abaixo:

Tabela 1

Quantitativo de equipamentos na PSB

Equipamentos	Quantitativo
Centros de Referência de Assistência Social - CRAS	12
Centro de Convivência para a Terceira Idade - Centro de Convivência Zoé Gueiros	01
Central de Gestão do Cadastro Único e Programa Bolsa Família do Governo Federal	01
Centro de Inclusão Produtiva - CIP	01
Total	15

De acordo com o documento, a FUNPAPA também estabelece convênios com a rede privada de entidades que são registradas no Conselho Municipal de Assistência Social (CMAS), para o desenvolvimento do Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos (SCFV).

Na área da formação profissional, a FUNPAPA mantém, desde 2007, o Programa de Inclusão Socioprodutiva, responsável pelo gerenciamento de cursos de iniciação profissional às famílias inseridas no CadÚnico, especialmente as beneficiárias do Programa Bolsa Família (PBF). A gestão desse projeto propicia a execução direta de cursos e responsabiliza-se pelo gerenciamento local dos cursos ofertados pelo Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego PRONATEC, criado pela Lei nº 12.513 em 26 de outubro de 2011.

5.1.2 *Proteção Social Especial de Média Complexidade (PSEMC)*

A rede pública de Proteção Social Especial de Média Complexidade é composta, de acordo com o Diagnóstico Socioterritorial de Belém (2015, p. 62), conforme a tabela abaixo:

Tabela 2

Quantitativo de equipamentos na PSEMC

Equipamentos	Quantitativo
Centros de Referência Especializados da Assistência Social - CREAS	05
Centros de Referência Especializados para População em Situação de Rua - Centro POP	02
Centro Dia de Referência para Pessoas com Deficiência	01
Total	08

A FUNPAPA também mantém convênio com a rede privada de apoio técnico e financeiro com o órgão gestor, para o desenvolvimento do Serviço de Proteção Social Especial para pessoas com deficiência e suas famílias, conforme o Diagnóstico Socioterritorial de Belém (2015, p. 62).

5.1.3 Proteção Social Especial de Alta Complexidade (PSEAC)

A rede pública de Alta Complexidade compreende, conforme o Diagnóstico Socioterritorial de Belém (2015, p. 63) demonstrado na tabela abaixo:

Tabela 3

Quantitativo de equipamentos na PSEAC

Equipamentos	Quantitativo
Espaços de acolhimento temporário para crianças e adolescentes	04
Espaço de acolhimento para mulheres vítimas de violência doméstica e ameaça de morte	01
Espaços de acolhimento para pessoas adultas em situação de rua	02
Total	07

Além dos referidos espaços de acolhimento à população vulnerável, sob a responsabilidade da FUNPAPA, a Fundação possui ainda, articulação com o governo do estado para o atendimento em Unidades de Acolhimento para pessoas idosas, Acolhimento Emergencial para pessoas em trânsito e Acolhimento para mulheres vítimas de violência doméstica (Diagnóstico Socioterritorial de Belém, 2015, p. 63).

A FUNPAPA também mantém articulação com a rede privada constituída por Espaços de Acolhimento para crianças e adolescentes, Acolhimento para pessoas idosas, Acolhimento para crianças e adolescentes com paralisia cerebral e Acolhimento temporário para crianças e adolescentes com graves problemas de saúde, oriundas do interior do Estado (Diagnóstico Socioterritorial de Belém, 2015, p. 63).

Para realização dos Serviços, Programas e Projetos dos três níveis de complexidade, a FUNPAPA dispõe, de uma infraestrutura física composta por 30 espaços socioassistenciais, dos quais sete são próprios e 23 são alugados, conforme o Diagnóstico Socioterritorial de Belém (2015).

Quanto à estrutura de pessoal, a tabela a seguir mostra um total de 1.026 profissionais, após a realização do concurso de 2018, desempenhando funções direta e indiretamente nos serviços socioassistenciais.

Tabela 4

Quadro de pessoal da FUNPAPA

Nível Formativo	Efetivo	DAS*	Contratado	Total
Ensino Fundamental Incompleto	62	01	03	66
Ensino Fundamental completo	63	06	10	79
Ensino Médio	287	52	177	516
Ensino Superior	268	41	13	322
Pós-Graduação	42	01	0	43
Total	722	101	203	1026
Percentual	70,37%	9,84%	19,78%	99,99%

* Cargos de Direção e Assessoramento Superior

Fonte: FUNPAPA/DRH. Ref.: novembro/2020.

5.2 Olhar sobre os Centros de Referência de Assistência Social - CRAS

A fim de apresentar e caracterizar os CRAS denominados Gentileza e Resistência,²² analisados nesta pesquisa, realizamos um breve histórico sobre a estrutura física (Tabela 5 e Tabela 7) e os trabalhadores (Tabela 6 e Tabela 8) dos serviços socioassistenciais e de atendimento às famílias no município de Belém.

²² A denominação fictícia dos CRAS Gentileza e Resistência foi escolhida pelo pesquisador devido às atitudes dos participantes, observadas quando da realização das entrevistas.

5.3 CRAS Gentileza

Este equipamento da política de assistência social foi criado em 01 de janeiro de 2005. É composto por 19 bairros e 14 povoados, que juntos compõem uma área de aproximadamente 219,67 km², com uma população de aproximadamente 27 mil habitantes, conforme censo do IBGE (2010).

As expressões culturais do Distrito no qual o CRAS Gentileza se encontra são múltiplas e interrelacionadas, sendo este território foco de grandes festividades, como o carnaval e a festa junina em homenagem à Santo Antônio, São João e São Pedro. Possui uma rede intersetorial de equipamentos, enquadrada pela política social composta por segmentos da Educação, Saúde, Assistência Social, Cultura e Lazer e Apoio Comunitário para o atendimento aos munícipes no território de abrangência (Diagnóstico Socioterritorial de Belém, 2015, p. 190).

Para melhor caracterizar a estrutura física e de pessoal que constitui os referidos CRAS, apresentamos duas tabelas que descrevem a estrutura física e de pessoal dos espaços.

Tabela 5

Estrutura física do CRAS Gentileza

Espaço Físico	Quantidade
Recepção	01
Salão para acolhimento as famílias	01
Sala para Coordenação/Administrativo	01
Sala para o Cadastro Único	01
Salas para o PAIF (acolhimento, atendimento e psicossocial)	01
Sala para o SCFV e Educadores Sociais	02
Sala Multiuso (cursos, oficinas, ateliê de costura e auditório)	01
Brinquedoteca	01
Salas para atividades do SCFV com crianças, adolescentes e idosos	02
Sala de apoio	01
Cozinha	01
Almoxarifado	01
Banheiros (funcionários, munícipes e usuários do SCFV)	04
Total de espaços	18

Fonte: Coordenação do CRAS Gentileza

Tabela 6

Setores e quantitativo de pessoal no CRAS Gentileza

Setor	Função/Profissionais	Quantidade
Serviço de Proteção Integral à Família - PAIF	Assistentes Sociais	02
	Psicólogos	02
Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculo - SCFV	Pedagogo	01
	Educadores Sociais	03
	Técnico em Desporto	01
Administrativo	Auxiliar Administrativo	01
Coordenação	Coordenadora (DAS)	01
Cadastro Único (Bolsa Família)	Cadastrador	06
Limpeza	Agentes de Serviços Gerais	03
Cozinha	Agentes de Copa e Cozinha	02
Segurança	Agentes de Vigilância	03
Total de Recursos Humanos		25

Fonte: Coordenação do CRAS Gentileza

5.4 CRAS Resistência

O CRAS Resistência foi criado em 01 de novembro de 2005. É constituído por 12 bairros, concentrando uma população de 94.610 habitantes, distribuída por uma área de aproximadamente 4.175,4 Km², conforme dados do IBGE (2010), sendo considerado um dos bairros mais populoso do Município (Diagnóstico Socioterritorial, 2015, p. 142).

As expressões culturais do Distrito onde se localiza o CRAS Resistência são diversas, embora este local seja também marcado por inúmeras situações de vulnerabilidade social, permeadas pela violência e condições de vida precárias. Possui, assim como todos os CRAS do município, uma rede de equipamentos intersetorial no quadro da política social, composta pelos segmentos da Educação, Saúde, Assistência Social, Cultura e Lazer e Apoio Comunitário para o atendimento aos moradores no território de abrangência (Diagnóstico Socioterritorial, 2015, p. 142).

Tabela 7

Estrutura física do CRAS Resistência

Espaço Físico	Quantidade
Recepção	01
Salão para acolhimento as famílias	01
Sala para Coordenação	01

Sala para o Administrativo	01
Sala para o Cadastro Único	01
Salas para o PAIF (acolhimento/atendimento e psicossocial)	02
Sala para o Técnico do SCFV	01
Salas para atividades do SCFV com crianças, adolescentes e idosos	03
Cozinha	01
Almoxarifado	01
Auditório	01
Banheiros (funcionários, usuários do SCFV e munícipes)	05
Sala do serviço de Limpeza	01
Deposito para Alimentos	01
Total de espaços	21

Fonte: Coordenação do CRAS Resistência

Tabela 8

Setores e quantitativo de pessoal no CRAS Resistência

Setor	Função/Profissionais	Quantidade
Serviço de Proteção Integral à Família - PAIF	Assistentes Sociais	02
	Psicólogos	02
Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculo - SCFV	Pedagogo	01
	Educadores Sociais	06
	Técnico em Desporto	01
Administrativo	Auxiliar Administrativo	03
Coordenação	Coordenadora (DAS)	01
Cadastro Único (Bolsa Família)	Cadastrador	05
Recepção	Assessor	02
Limpeza	Agentes de Serviços Gerais	01
Cozinha	Agentes de Copa e Cozinha	01
Segurança	Agentes de Vigilância	02
Total de Recursos Humanos		27

Fonte: Coordenação do CRAS Resistência

6 Capítulo V - Análise Dos Dados Empíricos

6.1 Análise documental

Neste tópico apresentamos os estudos e análises a respeito da profissão de Educador Social e da legislação brasileira sobre o processo de regulamentação do seu trabalho, assim como dos editais de concurso público para o cargo de Educador Social na FUNPAPA.

6.1.1 O Educador Social e a legislação brasileira

Atualmente, devido a muitas reflexões no âmbito nacional e internacional, compreendemos que o trabalho do Educador Social requer uma preparação ampla, flexível e plural, que torne possível o desempenho de um trabalho complexo. A formação desse profissional deve articular a polivalência necessária para assumir muitas funções e papéis, além da necessária especialização exigida pelos diversos campos de atuação e de todas as atitudes que, no fazer da profissão, devem ser mobilizadoras do seu desenvolvimento e das pessoas com as quais e para as quais trabalha. Esta perspectiva do Educador Social, conforme Romans (2003), vem sendo discutida e ampliada, no contexto das práticas e direitos dos Educadores Sociais de países europeus como a Alemanha, Espanha, França e Portugal.

Deste modo, Graciani (2014, p. 29) argumenta que os Educadores Sociais precisam estar “inseridos em seu tempo e serem capazes de entender a realidade socioeconômica e cultural dos educandos, a ponto de redimensionar o seu conhecimento e suas responsabilidades sociais e profissionais na realidade brasileira”. Por isso, o Educador Social deve criar condições desejáveis para o desenvolvimento das habilidades cognitivas, afetivas e sociais, tanto do ponto de vista pessoal, quanto de grupos, principalmente nos contextos tão diversos e específicos da Educação Social no Brasil.

A necessidade do desempenho das atribuições do Educador Social está diretamente influenciada pelo meio em que ele se encontra inserido, sendo que, desta maneira, teríamos, segundo Petrus (1998, p. 120),

- a) Funções do meio externo – voltadas para a realização de um trabalho direcionado a problemáticas individuais, da unidade familiar ou da comunidade;
- b) Funções do meio interno – voltadas para o trabalho que se efetua dentro das instituições, sendo apreciada toda a sua atmosfera;
- c) Funções de gestão - desenvolvidas indistintamente em ambos os meios.

Estas são as características do cargo, atribuições e funções dos Educadores Sociais da FUNPAPA, no município de Belém. Estão indicadas no edital do último concurso público nº

001/2018, incluindo as especificações do cargo, os requisitos necessários para o Educador Social, assim como a descrição das atribuições detalhadas dos profissionais para atuar nas unidades da Fundação.

Nas atribuições do Educador Social, contemplam-se atividades sociopedagógicas, de acompanhamento de procedimentos externos (audiências judiciais, atendimento de saúde, atividades esportivas, culturais e de lazer), reforço escolar e oficinas de prevenção em temáticas específicas. Neste contexto, notamos que as referidas atribuições exigem um conhecimento técnico e científico, que vai além dos conhecimentos transmitidos no ensino médio, para que o Educador Social atenda às necessidades específicas das pessoas e dos grupos, com os quais trabalha no CRAS. Por isso, quanto à formação profissional do Educador Social, Paiva (2015, p. 84) ressalta que esta,

encontra-se muitas vezes, somente em cursos de capacitação, que se preocupam com a informação, talvez com a conscientização, mas dificilmente com a formação pessoal do educador que trabalha em campos específicos, com metodologias diferenciadas, que atua dialogando com os oprimidos, com os sem-direitos, com aqueles que se encontram na margem, na periferia das periferias.

Cargo 205: Educador Social (monitor)
Requisitos Certificado de conclusão de ensino médio, expedido por instituição de ensino reconhecida pelo Ministério da Educação e Cultura MEC.
Atribuições Atividades sociopedagógicas , envolvendo acompanhamento individual e/ou grupal, orientação, recreação, reuniões, voltadas para a população que demanda os serviços de assistência social, no contexto do espaço das unidades de atendimento ou em qualquer outro espaço adequado ao desenvolvimento dessas atividades. <ul style="list-style-type: none"> - Atividades lúdico-pedagógicas com a população alvo, de acordo com o planejamento elaborado com a orientação do pedagogo; - Controle da frequência das atividades; - Acompanhamento dos atendidos em procedimentos externos (audiências judiciais, atendimento de saúde, atividades esportivas, culturais e de lazer); - Acompanhamento de grupos nos horários das refeições; - Organização e acompanhamento de grupos em apresentações e eventos externos (passeios, palestras, etc.); - Acompanhamento da equipe técnica, eventualmente, em visitas domiciliares; - Orientação da população-alvo em questões de higiene pessoal, alimentação, saúde, meio ambiente, preservação e organização do espaço; - Realização de reuniões reflexivas sobre temas referentes à convivência grupal (respeito, violência, sexualidade, etc.); - Realização de atividades de reforço escolar; - Quando necessárias: execução de oficinas de prevenção em temáticas específicas, encaminhamento à equipe técnica, em situações específicas que demandem intervenção

social, psicológica ou pedagógica; organização e manutenção atualizada do controle de pertences de crianças e adolescentes abrigados;

- Execução da distribuição de material de uso pessoal; administração e controle da administração de medicamentos em crianças e adolescentes abrigados, bem como a execução de atribuições correlatas.

Quadro 3. Caracterização do Educador Social na FUNPAPA

Fonte: Edital do concurso público Nº 001/2018 - FUNPAPA.

A discussão sobre o reconhecimento profissional do Educador Social intensifica-se cada vez mais no Brasil. O Projeto de Lei nº 5346/2009, de autoria do Deputado Federal Chico Lopes, do Partido Comunista do Brasil (PCdoB), dispõe sobre a criação da profissão de educador social e sinaliza um passo importante nessa direção. De acordo com Projeto (2009, p. 01), o ensino médio é a formação mínima exigida para o Educador Social, que tem como campo de atuação os âmbitos extraescolares que envolvem atividades, orientadas para:

- I - as pessoas e comunidades em situação de risco e/ou vulnerabilidade social, para a prevenção da violência e exploração física e psicológica;
- II - a preservação cultural e promoção de povos e comunidades remanescentes e tradicionais;
- III - os segmentos sociais prejudicados pela exclusão: mulheres, crianças, adolescentes, negros, indígenas e homossexuais;
- IV - a realização de atividades sócio educativas, em regime prisional, semiliberdade e meio aberto, para adolescentes e jovens envolvidos em atos infracionais; [...].

Além das atividades citadas, o PL 5346/2009 estabelece que o Educador Social pode atuar com pessoas com deficiência, presidiários, toxicodependentes e idosos, nas ações de meio ambiente, cidadania, arte-educação, difusão dos saberes populares, recreação, esporte e lazer. Um dos pontos bastante questionados neste projeto é a formação mínima de nível médio para atuar no campo da Educação Social com pessoas que se encontram em situação de risco/vulnerabilidade e exclusão social, as quais carregam consigo, um conjunto de demandas que requerem formação ampla dos Educadores Sociais.

Na busca da regulamentação da profissão de Educador Social no país, existe ainda um segundo Projeto de Lei (PL 328/2015) do senador Telmário Mota, do Partido Democrático Trabalhista (PDT), resultante sobretudo, de demandas de professores e Educadores Sociais de Maringá, estado do Paraná. Talvez um dos principais pontos de embate entre os defensores dos referidos projetos de lei, refira-se ao nível de formação dos Educadores Sociais. Neste aspeto, as opiniões dos educadores parecem divergir. Há os que são a favor do PL 328/2015, defendem a formação superior como porta de entrada para a atuação na Educação Social, enquanto os

favoráveis ao PL 5.346/2009 entendem que, legalmente, a formação mínima de nível médio possibilitaria a inserção na profissão.

Além disso, Santos (2017, p. 228) avalia que o movimento dos Educadores Sociais “precisa continuar na luta pela regulamentação da profissão, mas humildemente manter a discussão sobre o porquê da Educação Social numa sociedade de classes, fundada no trabalho explorado”. Esta questão precisa de ganhar força nos eventos nacionais e internacionais da área para que, futuramente, não haja um profissional com ampla formação, para atender demandas imediatas do mercado, porém analfabeto politicamente, no sentido de não se envolver na luta pela transformação substantiva do mundo. Por isso, é grande a importância da Associação Brasileira de Pedagogia Social (ABRASPSocial) e dos Congresso Internacional de Pedagogia Social (CIPS), na divulgação, no esclarecimento, na participação e no fortalecimento dos Educadores Sociais no Brasil.

Nesta direção, Santos (2017, p. 228) reflete sobre o grande desafio para garantir esta formação de aspecto geral e de natureza específica, promovida nas universidades, ao se referir ao “alinhamento com os interesses imediatos do mercado e do empresariado brasileiro”. Esta circunstância faz com que se promovam cada vez mais cursos rápidos ao invés de programas de estudos específicos e organizados para a formação crítica e interventiva do ser humano no mundo.

Para Rancière (2015), o embrutecimento se dá porque, em vez de emancipar o educando, respeitar a sua liberdade, autonomia, respeitá-lo como senhor de seu conhecimento, o sistema predominante o deixa cada vez mais dependente do mestre e, como se não bastasse, cada vez mais certo da sua incapacidade de pensar de forma autônoma, de construir o seu próprio conhecer: “Há embrutecimento quando uma inteligência é subordinada a outra inteligência. O homem – e a criança, em particular – pode ter necessidade de um mestre, quando sua vontade não é suficientemente forte para colocá-la e mantê-la em seu caminho” (Rancière, 2015, p. 31). Ou seja, o mestre, o “mestre ignorante”, não desconsidera a inteligência e a vontade de seus alunos como condição para a aprendizagem. Ao contrário, toma esses aspetos como ponto de partida, sendo seu papel colaborar para o despertar dos aprendizes: “Quem ensina sem emancipar, embrutece. E quem emancipa não tem que se preocupar com aquilo que o emancipado deve aprender. Ele aprenderá o que quiser, nada, talvez” (Rancière, 2015, p. 37).

Nesta perspectiva de busca da autonomia e do reconhecimento das aprendizagens, tanto do Educador Social, quanto dos educandos, a Resolução nº 09, de 15 de abril de 2009, reconhece as ocupações e áreas profissionais com nível de ensino médio e fundamental. Aqui, o Educador Social – também denominado de orientador social – compõe as equipes de

referência do Sistema Único de Assistência Social (SUAS) e assume diversas funções²³, entre as quais, citamos as seguintes:

- a) desenvolver atividades socioeducativas e de convivência e socialização aos indivíduos e famílias em situações de vulnerabilidade;
- d) apoiar e desenvolver atividades de abordagem social e busca ativa;
- e) atuar na recepção dos usuários possibilitando ambiência acolhedora;
- f) apoiar na identificação e registro de necessidades e demandas;
- g) apoiar e participar no planejamento das ações;
- j) apoiar na organização de eventos artísticos, lúdicos e culturais.

Em muitos contextos, o Educador Social desenvolve funções de caráter instrumental, como realizar oficinas, ajudar na organização de eventos, de campanhas preventivas às situações de riscos/vulnerabilidades social, divulgar ações na comunidade, orientar os sujeitos sobre benefícios e serviços socioassistenciais, desenvolver atividades preventivas e identificar demandas e potencialidades dos sujeitos atendidos. Por isso, Santos (2017, p. 231) questiona a constituição do Educador Social e pergunta como “é possível o reconhecimento de si mesmo como profissional se, legalmente, o Educador Social exerce funções de apoio de caráter executório?”. Entendemos que este é um problema grave, que os sujeitos investigados enfrentam no âmbito da Proteção Social Básica da Assistência Social, pois, em nenhum momento, este agente é definido como pesquisador ou cientista da Educação Social.

Deste modo, podemos perceber que a ação do Estado enfraquece e reprime o Educador Social, quando não deixa claro seu papel diretivo de educar além dos muros da escola (Paiva, 2015). Nesse sentido, Martins (2010, p. 55) refere que os Educadores Sociais devem assumir-se como intelectuais das classes subalternas, que precisam

compreender a realidade a partir do ponto de vista da classe, formular e disseminar na coletividade, junto com a classe a que estão vinculados, uma visão de mundo que articule os interesses e necessidades dos subalternos para superarem a situação de dominação econômica e de submissão ético-política e cultural a que estão submetidos, forjando outra cultura e as condições de produção de outro bloco histórico [...].

Por isso, vemos crescer os esforços para a caracterização das atividades dos Educadores Sociais em documentos oficiais e para o reconhecimento desta ocupação pelo Ministério do Trabalho e Emprego do Brasil (MTE). O Educador Social passou a integrar a Classificação

²³ Seleccionamos apenas seis funções, mas ao todo são vinte e três, sendo que treze delas se traduzem através do verbo apoiar, de acordo com a Resolução CNAS nº 09/2014, de 15 de abril que estabelece as atribuições desse profissional no Brasil.

Brasileira de Ocupações (CBO²⁴) em 21 de setembro de 2009. Os quadros abaixo procuram destacar diversas características do trabalho do Educador Social.

CBO – Educador Social – 5153-05	
Grande Grupo n. 5	Trata dos trabalhadores dos serviços, vendedores do comércio em lojas e mercados
Subgrupo Principal n. 51	Contempla objetivamente os trabalhadores dos serviços
Subgrupo n. 515	Particulariza os trabalhadores dos serviços de saúde
Família n. 5153	Engloba os trabalhadores de atenção, defesa e proteção a pessoas em situação de risco
Título Ocupacional n. 5153-05	Individualiza especificamente a atividade de Educador Social

Quadro 4. Classificação do Educador Social na CBO

Fonte: Bauli (2018, p. 60).

Desse modo, os Educadores Sociais são vistos enquanto trabalhadores de atenção, defesa e proteção a pessoas em situação de risco. O perfil profissional ainda hoje pode ser considerado extremamente polivalente, devido à multiplicidade de funções atribuídas, o que ao mesmo tempo permite intervir em âmbitos tão distintos. Este fato, segundo Santos (2017, p. 231), contribui para que muitas das suas responsabilidades acabem, por vezes, sendo compreendidas de maneira ampla e imprecisa pela instituição empregadora, que passa a exigir dos Educadores Sociais a execução de atividades que em nada lhes compete ou para as quais eles não foram contratados. Assim, Romans, destaca o seguinte:

A imprecisão deriva das multiformes tarefas que o Educador Social desenvolve e que costumam repercutir em seu nível de satisfação e possivelmente no serviço que se presta no próprio estabelecimento. Entre os primeiros, porque eles se dão conta de que não realizam o trabalho para o qual foram preparados ou contratados, e a instituição, porque acredita que para as tarefas ‘variadas’ não precisam de profissionais tão qualificados (Romans, 2003, p. 119).

Ainda segundo a mesma autora, tal imprecisão e/ou indefinição funcional se constitui nos conflitos e desajustes no ambiente de trabalho, o que gera nos Educadores Sociais um alto

²⁴ A CBO é uma sistematização técnica elaborada pela Secretaria de Políticas Públicas de Emprego (SPPE) do Ministério do Trabalho, que reconhece, nomeia, codifica os títulos e descreve as características das ocupações do mercado de trabalho brasileiro. O ideário da CBO é a Classificação Internacional Uniforme de Ocupações (CIUO), divulgada em 1968, pela Organização Internacional do Trabalho (OIT), vinculada à Organização das Nações Unidas (ONU) (Bauli, 2018, p. 53).

nível de insatisfação relacionado ao próprio desempenho profissional (Romans, 2003). Algumas vezes, é necessário que o Educador Social se interogue sobre o seu desejo de ser educador, ou seja, sobre a importância que tem para ele ser educador daquele grupo ou daquele educando, pois sua energia e seus conhecimentos serão determinantes na aprendizagem (Vilanova, 2007).

Para Santos (2017, p. 259), “uma outra questão relevante, se evidencia, quanto à inexistência de uma formação acadêmica específica dos Educadores Sociais”. Esta refere-se ao fato de que, por não contarem, na maioria das vezes, com o conhecimento necessário, como bases teóricas que amparam o desenvolvimento do seu trabalho socioeducativo, existe o risco de adaptarem ou simplesmente aplicarem técnicas oriundas da sua formação acadêmica de base ou de outras áreas de ensino e, até mesmo, práticas advindas do senso comum, por vezes danosas ao desenvolvimento infantojuvenil ou sem eficácia efetiva. Nesta perspectiva, Timóteo (2013, p. 117) afirma “que é nas instituições e seus projetos sciopedagógicos aí existentes que estes profissionais desenvolvem e mostram as suas competências e, assim, reconfiguram as suas práticas de intervenção”. A afirmação dos Educadores Sociais tem sido construída, em grande parte, a partir das práticas dos próprios profissionais no dia a dia do trabalho social.

O Educador Social, segundo Bauli (2018), desenvolve atividades individualmente, todavia, existem situações nas quais ele integra equipes multidisciplinares formadas com outros profissionais:

O trabalho dos Educadores Sociais pode ser realizado com um coletivo profissional, como por exemplo, equipes com educadores, assistentes sociais, psicólogos, enfermeiros, pedagogos, entre outras profissões ou também um trabalho individual, quando o educador atua sozinho, sem equipe. A estes múltiplos elementos que constituem a ação educativa destes trabalhadores, soma-se o fato de muitos Educadores Sociais se identificarem como tal, já no desenvolvimento de seu exercício profissional. A identidade nesta área da educação é forjada no cotidiano, nos desafios de atuar em uma área da educação que parte de princípios como respeito e diálogo e que atua em grande parte com a imprevisibilidade dos rumos e meandros da ação educativa (Bauli, 2018, p. 75).

Na verdade, acreditamos que os Educadores Sociais pretendem constituir uma identidade profissional distinta de outros profissionais. Com efeito, é o compromisso educativo da Educação Social, que possibilita aos sujeitos serem protagonistas do seu próprio desenvolvimento, partindo dos seus saberes e de uma participação conscientizada. Por isso, “a participação é, talvez, o conceito mais importante do trabalho social e educativo deste

profissional, pois é mediante esta que o sujeito se integra no seu meio social, com capacidade crítica para o melhorar e transformar” (Timóteo, 2013, p. 117).

6.1.2 A regulamentação da profissão de Educador Social

Bauli (2018), destaca que em 01/06/2015, o Senado Federal passou a discutir a normatização da profissão, por meio do Projeto de Lei n. 328/2015, proposto pelo Senador Telmário Mota, até então do PDT, atualmente no Partido Republicano da Ordem Social (PROS). A forma de tramitação e o regime foram os mesmos do PL n. 5.346/2009 e a sequência das comissões responsáveis pela análise do projeto foi a seguinte: Comissão Constituição, Justiça e Cidadania (CCJC); Comissão de Educação, Cultura e Esporte (CE); e Comissão de Assuntos Sociais (CAS).

Segundo o autor, ambas as propostas receberam diversas contribuições, que tratam de outras denominações para o Educador Social e consideraram também o nível de formação, campos de atuação e atribuições para o trabalho. Porém, observamos que existe uma disputa entre as duas propostas de lei que têm o objetivo de regular a profissão do Educador Social no Brasil. Todavia, Bauli (2018) refere ainda que, devido a controvérsias entre áreas afins, assentadas em concepções divergentes acerca das diretrizes da Educação Social, os diálogos na Câmara dos Deputados foram interrompidos no período de dezembro de 2009 a janeiro de 2011. O texto original do projeto previa, a “criação” da Profissão de Educador Social e apontava outras providências. Como destacamos a seguir:

No art. 1º. assinalava o caráter pedagógico e social da profissão, devendo estar relacionada à realização de ações afirmativas, mediadoras e formativas. O caráter pedagógico traduz a vinculação à educação, onde o Educador Social apresenta-se como um profissional que desenvolve suas ações educativas hábeis a propiciar a todo e qualquer sujeito o acesso aos conteúdos culturais, políticos e da sociedade em geral (Bauli, 2018, p. 189).

Por fim, percebemos que o referido autor enfatiza o caráter social da atuação do Educador Social na proteção da garantia dos direitos humanos e no apoio educativo à conquista da emancipação das pessoas, intervindo decisivamente na promoção humana e na construção de uma sociedade com valores que prestigiam a democracia, a igualdade e a justiça (Bauli, 2018).

Quando o Projeto de Lei n. 328/2015 foi protocolado em 01/06/2015 junto ao Senado Federal pelo parlamentar Telmário Mota, já tramitava perante a Câmara dos Deputados, o Projeto de Lei n. 5.346, desde 2009, com o mesmo objetivo. Desse modo, Bauli (2018, p. 207) destaca “que foi positivo para a discussão sobre a normatização da profissão perante as Casas Legislativas. Pois, surgiram assim, duas formas de intervenção e propostas aos interessados pela normatização da profissão de Educador Social no país”.

Ao empreendermos uma análise comparativa entre a disposição contida no PL nº 328/2015 e a prevista atualmente no PL n. 5.346/2009, concordamos com Bauli (2018, p. 208), pois também verificamos que “a primeira tem seu foco unicamente na regulamentação do Educador Social, enquanto a segunda, reconhece e integra, além do Educador Social, também o profissional que intitula Pedagogo Social”.

Assim, percebemos que a CBO reconhece e individualiza outros títulos de ocupação relacionados à Pedagogia, como é o caso do Pedagogo (código n. 2394-15) e do Psicopedagogo (código n. 2394-25), todavia, embora citado no Projeto de Lei n. 5.346/2009, ainda não foi reconhecida a ocupação de Pedagogo Social (Bauli, 2018, p. 209).

Portanto, ao pensarmos em todos os esforços dos profissionais, pesquisadores e interessados na normatização da profissão de Educador Social, vemos que “a proposta padece com os mecanismos da burocracia que alentam o sistema, além da falta de concordância em torno do projeto, e inexistência de uma equipe de acompanhamento que trabalhe diretamente junto ao Poder Legislativo Federal impulsionando a tramitação.” Bauli (2018, p. 221).

Assim, diante deste cenário propositivo, ainda que com dificuldades legais para a regulamentação da profissão de Educador Social no país, em 16 de maio de 2019, o Primeiro Vice-Presidente do Senado Federal, no exercício da presidência, Senador Antônio Anastasia, encaminhou o Ofício nº 294 para a Deputada Soraya Santos, Primeira-Secretária da Câmara dos Deputados, a fim de ser submetido à revisão da Câmara dos Deputados, nos termos do Art. 65 da Constituição Federal, o Projeto de Lei do Senado nº 328, de 2015, de autoria da Senador Telmário Mota, que regulamenta a profissão de educador social, considerada a melhor dentre as propostas, sugeridas para a normatização da profissão de Educador Social no Brasil, conforme vemos a seguir:

Art. 1º Esta Lei regulamenta a profissão de educador social.

Art. 2º A profissão de educador social possui caráter pedagógico e social, e seu exercício está relacionado à realização de ações afirmativas, mediadoras e formativas.

Art. 3º O campo de atuação do educador social são os contextos educativos – dentro ou fora dos âmbitos escolares – que envolvem ações educativas com diversas populações, em distintos âmbitos institucionais, comunitários e sociais, em programas e projetos

educativos sociais, a partir das políticas públicas definidas pelos órgãos federais, estaduais, distritais ou municipais.

Art. 4º São atribuições dos profissionais de que trata esta Lei ações de educação e mediação que envolvam os direitos e deveres humanos, a justiça social e o exercício da cidadania com pessoas de qualquer classe social, sexo, idade, etnia, cultura, nacionalidade, entre outras particularidades, por meio da promoção cultural, política e cívica.

Art. 5º Os profissionais de que trata esta Lei serão formados em cursos de educação superior, em nível de graduação, admitida a escolaridade mínima de nível médio para aqueles que estiverem no exercício da profissão quando da entrada em vigor desta Lei.

Art. 6º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Portanto, evidenciamos na pesquisa de Bauli (2018), a importância dos estudos a respeito da regulamentação e profissionalização do Educador Social no Brasil, diante da complexidade de atuação e compreensão do trabalho de Educação Social. Assim percebemos a relevância das bases legais que devem orientar a conduta e prática desse profissional, na realidade brasileira.

6.2 Atuação do Educador Social na FUNPAPA

Apresentamos a seguir, três quadros que demonstram a caracterização do cargo de Educador Social, conforme o edital de concursos públicos realizados nos períodos de 2012 e 2018, com destaque para a atividade, as atribuições, o nível de escolaridade, os requisitos para o cargo, o vencimento, as vantagens e as vagas ofertadas. Podemos observar que o perfil do Educador Social se apresenta com a nomenclatura e funções distintas, nomeadamente Arte-Educador (Instrutor de Artes e Ofícios) e Educador Social de Rua e Educador Social (Monitor):

Cargo 13 - Arte-Educador (Instrutor de Artes e Ofícios)	
Síntese das atividades	Atividades de planejamento e execução especializada, referentes à abordagem grupal, orientação, recreação, promoção e difusão da cultura e da prática artística, através do desenvolvimento de oficinas de artes e ofícios, junto à população que demanda os serviços de assistência social.
Atribuições	Desenvolver oficinas de artes e ofícios (oficinas de dança, teatro, artes circenses, expressão corporal, pintura, escultura, artesanato, marcenaria, serigrafia, fotografia etc.), de acordo com sondagens de interesse junto à população-alvo; realizar atividades sociopedagógicas, envolvendo abordagem

	individual e/ou grupal; encaminhar à equipe técnica situações específicas que necessitem de intervenção social, psicologia ou pedagógica; executar atribuições correlatas.
Nível de Escolaridade	Ensino Médio Completo
Requisitos para Investidura no Cargo	Certificado de conclusão de ensino médio
Vencimento	R\$815,77 (Oitocentos e quinze reais e setenta e sete centavos)
Vantagens	*GNAT (25%) + Adicional de Escolaridade (60%) + Ticket Alimentação (R\$220,00 – Duzentos e vinte reais) + Plano de Saúde (IPAMB)
Número de Vagas/Cadastro Reserva	
Vagas	01 (Uma). Não houve vaga reservada às pessoas com deficiência
Cadastro Reserva Imediato	50 (Cinquenta), sendo 03 (Três) vagas reservadas às pessoas com deficiência
Cargo 14 – Educador Social (Monitor)	
Síntese das atividades	Atividades sciopedagógicas, envolvendo acompanhamento individual e/ou grupal, orientação, recreação, reunião, voltados para a população que demanda os serviços de assistência social, no contexto do espaço das unidades de atendimento ou em qualquer outro espaço adequado ao desenvolvimento dessas atividades.
Atribuições	Desenvolver atividades lúdico-pedagógicas com a população alvo, de acordo com o planejamento elaborado com a orientação do pedagogo; controlar a frequência das atividades; acompanhar os atendidos em procedimentos externos (audiências judiciais; atendimento de saúde; atividades esportivas, culturais e de lazer); acompanhar grupos nos horários das refeições; organizar e acompanhar grupos em apresentações e eventos externos (passeios, palestras etc.); acompanhar a equipe técnica, eventualmente, em visitas domiciliares; orientar a população alvo em questões de higiene pessoal, alimentação, saúde, meio ambiente, preservação e organização do espaço; promover reuniões reflexivas sobre temas referentes à convivência grupal (respeito, violência, sexualidade etc.); realizar atividades de reforço escolar. Quando necessárias, realizar oficinas de prevenção em temáticas específicas, encaminhar à equipe técnica, situações específicas que demandem intervenção social, psicológica ou

	pedagógica; organizar e manter atualizado o controle de pertences de crianças e adolescentes abrigados; executar a distribuição de material de uso pessoal; administrar e controlar a administração de medicamentos em crianças e adolescentes abrigados; executar atribuições correlatas.
Nível de Escolaridade	Ensino Médio Completo
Requisitos para Investidura no Cargo	Certificado de conclusão de ensino médio
Vencimento	R\$815,77 (Oitocentos e quinze reais e setenta e sete centavos)
Vantagens	GNAT (25%) + Adicional de Escolaridade (60%) + Ticket Alimentação (R\$220,00 – Duzentos e vinte reais) + Plano de Saúde (IPAMB)
Número de Vagas/Cadastro Reserva	
Vagas	09 (Nove), sendo 01 (Uma) vaga reservada às pessoas com deficiência
Cadastro Reserva Imediato	50 (Cinquenta), sendo 03 (Três) vagas reservadas às pessoas com deficiência
Cargo 15 – Educador Social de Rua	
Síntese das atividades	Atividades envolvendo abordagem individual e/ou grupal, orientação, recreação, reuniões, elaboração de relatórios voltados para a população que demanda dos serviços de assistência social que se encontra em situação de rua.
Atribuições	Desenvolver atividades de observação atuante na área contexto: desenvolver abordagem na área, visando mobilizar o público alvo para atividades socioeducativas, grupalização, reforço alimentar etc; identificar, pela observação e abordagem, aspectos familiares, educacionais, habitacionais, entre outras, objetivando a inserção nas retaguardas requeridas, elaborar diário de campo; elaborar mapa demonstrativo mensal; intervir em situações emergenciais através de apoio às crianças/adolescentes e famílias; desenvolver atividades lúdico-pedagógicas aos grupos atendidos de acordo com sondagem de interesses; participar de encontros formativos e informativos, encaminhar a equipe técnica, situações específicas que necessitem de intervenção social, psicológica ou pedagógica, executar atividades correlatas.
Nível de Escolaridade	Ensino Médio Completo
Requisitos para Investidura no Cargo	Certificado de conclusão de ensino médio

Vencimento	R\$815,77 (Oitocentos e quinze reais e setenta e sete centavos)
Vantagens	GNAT (25%) + Adicional de Escolaridade (60%) + Ticket Alimentação (R\$220,00 – Duzentos e vinte reais) + Plano de Saúde (IPAMB)
Número de Vagas/Cadastro Reserva	
Vagas	03 (Três). Não houve vaga reservada às pessoas com deficiência
Cadastro Reserva Imediato	50 (Cinquenta), sendo 03 (Três) vagas reservadas às pessoas com deficiência
*GNAT – Gratificação de Natureza do Trabalho	
Remuneração Inicial: R\$ 1.305,23	

Quadro 5. Informações dos cargos de nível médio – Concurso de 2012

Fonte: Edital Retificado e Consolidado N.º 02/2012 - Concurso Público da Fundação Papa João XXIII – FUNPAPA - Belém/PA - Anexo 03 – Informações dos cargos, pp. 8-10).

GRUPO OCUPACIONAL – FUNDAÇÃO PAPA JOÃO XXIII - ALOCAÇÃO: FUNPAPA				
Código do Cargo	Cargo	Nível de Formação	Carga Horária	Remuneração Inicial
201	Arte-Educador (Instrutor de Artes/Ofícios)	Ensino Médio	30h	R\$ 1.846,14
204	Educador Social de Rua			
205	Educador Social (Monitor)			
Dos requisitos e atribuições dos cargos				
Cargo 201: Arte-Educador (Instrutor de Artes/ofícios)		Requisitos: Certificado de conclusão de ensino médio, expedido por instituição de ensino reconhecida pelo MEC.		
Atribuições: Atividades de planejamento e execução especializada, referentes à abordagem grupal, orientação, recreação, promoção e difusão da cultura e da prática artística, através do desenvolvimento de oficinas de artes e ofícios, junto à população que demanda os serviços de assistência social. Desenvolver oficinas de artes e ofícios (oficinas de dança, teatro, artes circenses, expressão corporal, pintura, escultura, artesanato, marcenaria, serigrafia, fotografia, etc.), de acordo com sondagens de interesse junto à população-alvo; realizar atividades sociopedagógicas, envolvendo abordagem individual e/ou grupal; encaminhar à equipe técnica, situações específicas que necessitem de intervenção social, psicologia ou pedagógica; executar atribuições correlatas.				
Cargo 204: Educador Social de Rua		Requisitos: Certificado de conclusão de ensino médio, expedido por instituição de ensino reconhecida pelo MEC.		
Atribuições: Atividades envolvendo abordagem individual e/ou grupal, orientação, recreação, reuniões, elaboração de relatórios voltados para a população que demanda dos serviços de assistência social que se encontra em situação de rua. Desenvolver atividades de observação atuante na área contexto: desenvolver abordagem na área, visando mobilizar o público alvo para atividades socioeducativas, grupalização, reforço alimentar, etc.; identificar, pela observação e abordagem, aspectos familiares, educacionais, habitacionais, entre outras, objetivando a inserção nas retaguardas requeridas, elaborar diário de campo;				

elaborar mapa demonstrativo mensal; intervir em situações emergenciais através de apoio às crianças/adolescentes e famílias; desenvolver atividades lúdico-pedagógicas aos grupos atendidos de acordo com sondagem de interesses; participar de encontros formativos e informativos, encaminhar a equipe técnica, situações específicas que necessitem de intervenção social, psicológica ou pedagógica, executar atividades correlatas.	
Cargo 205: Educador Social (Monitor)	Requisitos: Certificado de conclusão de ensino médio, expedido por instituição de ensino reconhecida pelo MEC.
Atribuições: Atividades sociopedagógicas, envolvendo acompanhamento individual e/ou grupal, orientação, recreação, reunião, voltados para a população que demanda os serviços de assistência social, no contexto do espaço das unidades de atendimento ou em qualquer outro espaço adequado ao desenvolvimento dessas atividades. Desenvolver atividades lúdico-pedagógicas com a população alvo, de acordo com o planejamento elaborado com a orientação do pedagogo; controlar a frequência das atividades; acompanhar os atendidos em procedimentos externos (audiências judiciais; atendimento de saúde; atividades esportivas, culturais e de lazer); acompanhar grupos nos horários das refeições; organizar e acompanhar grupos em apresentações e eventos externos (passeios, palestras, etc.); acompanhar a equipe técnica, eventualmente, em visitas domiciliares; orientar a população alvo em questões de higiene pessoal, alimentação, saúde, meio ambiente, preservação e organização do espaço; promover reuniões reflexivas sobre temas referentes à convivência grupal (respeito, violência, sexualidade etc.); realizar atividades de reforço escolar. Quando necessárias, realizar oficinas de prevenção em temáticas específicas, encaminhar à equipe técnica, situações específicas que demandem intervenção social, psicológica ou pedagógica; organizar e manter atualizado o controle de pertences de crianças e adolescentes abrigados; executar a distribuição de material de uso pessoal; administrar e controlar a administração de medicamentos em crianças e adolescentes abrigados; executar atribuições correlatas.	

Quadro 6. Dos Cargos do Concurso de 2018

Fonte: Edital de Abertura nº 001/2018 – Concurso Público da Fundação Papa João XXIII – FUNPAPA - Belém/PA – Retificado (p. 16).

Ao compararmos o edital dos certames para o cargo de Educador Social, notamos que ele se divide em três seguimentos de atuação para esse profissional: Arte-Educador (Instrutor de Artes/Ofícios), Educador Social de Rua e Educador Social (Monitor). Nesse sentido, a função e as atribuições propostas pela FUNPAPA demonstram dicotomia entre os aspetos formativos e as exigências da função, pois percebemos um certo grau de complexidade teórica e técnica nas atividades que lhes competem.

Assim, elegemos algumas atribuições descritas nos dois editais consideradas como elementares pela FUNPAPA à função de Educador Social, que remetem para atividades complexas e específicas para o trabalho no SCFV, como podemos evidenciar no quadro abaixo.

Arte-Educador (Instrutor)	Educador Social de Rua	Educador Social (Monitor)
Atividades de planejamento e execução especializada	Intervir em situações emergenciais Realizar atividades lúdico-pedagógicas Difusão da cultura	Desenvolver atividades lúdico-pedagógicas Acompanhar audiências judiciais Atividades de reforço escolar

Quadro 7. Algumas das atribuições do Educador Social na FUNPAPA

Fonte: elaborado pelo pesquisador.

Esse conjunto de atribuições remete a ações de formação e conhecimentos que escapam à formação de nível médio, exigida pela FUNPAPA ao Educador Social. As demais não se referem a conteúdos obrigatórios do currículo do ensino médio nas escolas brasileiras, ainda assim são exigidas a este profissional, o que sugere uma gama de saberes e formas de sentir, fazer e intervir na vida dos agentes da Educação Social.

Por isso, ressaltamos que as atribuições propostas nos editais de concurso público da FUNPAPA direcionam para uma prática que exige conhecimentos e formação específicos e com nível de qualificação profissional para o desempenho da função, pois atribuições como planejamento e execução especializada, atividades lúdico-pedagógicas, difusão da cultura, acompanhamento de audiências judiciais e atividades de reforço escolar, preceituam que os Educadores Sociais sejam detentores desses conhecimentos ou que terão acesso a estes saberes ao realizarem seu trabalho. Registramos, igualmente, uma certa dicotomia no percurso formativo dos Educadores Sociais. Nesse contexto, Pereira (2017, p. 48) pontua:

A exigência mínima de escolarização para atuar no campo da Educação Social, segundo a CBO e a Resolução CNAS n.9/2014 é que o Educador Social tenha o ensino fundamental ou médio, não necessariamente em curso técnico de Educação Social, desconsiderando ainda a formação superior. Essa é uma questão grave, porque limita a ação profissional e, ao mesmo tempo, esvazia epistemologicamente a prática concreta da Educação Social. Sabemos que uma formação profissional que desconsidera o alargamento teórico, prático e tácito não oportuniza o desenvolvimento de novas atitudes e competências de uma profissão.

Nesse sentido, percebemos que o Educador Social deve buscar alternativas de formação, autônoma e continuada para além da exigência mínima em seu campo de atuação. E assim, aperfeiçoar e ampliar os horizontes profissionais e teóricos que sua prática cotidiana exige no atendimento aos excluídos e vulneráveis na sociedade.

5.2 Análise de dados

A análise dos dados coletados teve como ponto de partida a caracterização dos Educadores Sociais e Técnicos do SCFV participantes desta pesquisa, mediante tabelas demonstrativas, considerando sexo, idade, formação acadêmica, vínculo de trabalho, carga horária semanal e tempo de serviço no CRAS.

Para melhor visualização dos dados apresentados pelos sujeitos da pesquisa, construímos, como pode ser verificado no 6.3, dois quadros que caracterizam esses sujeitos. O Quadro 8, apresenta os dados dos Educadores Sociais e o Quadro 9 dos Técnicos de Referência dos CRAS.

O objetivo de iniciarmos a análise dos dados coletados a partir dessas tabelas foi fazer uma comparação dos dados apresentados, considerando as ações de formação, assim como os aspectos que os diferenciam ou os aproximam no efetivo exercício de sua função como Educador Social e Técnico de Referência no CRAS.

Consequentemente, após a caracterização do perfil dos Educadores Sociais e dos Técnicos do SCFV, fizemos uma comparação entre os sujeitos da pesquisa. Dessa maneira, destacamos os aspectos relevantes no processo de construção do trabalho socioeducativo que norteia a prática do Educador Social e Técnico do SCFV na FUNPAPA.

Informamos que os sujeitos e os *loci* de trabalho dos entrevistados foram identificados na pesquisa como: Educador Social pela sigla (ES) acompanhado da numeração de 1 a 7 - (ES1, ES2, ES3, ES4, ES5, ES6, ES7) e o Técnico de Referência (pelas siglas TR1 e TR2). Os Centros de Referência de Assistência Social foram designados por CRAS Gentileza e CRAS Resistência, a fim de preservar e salvaguardar o anonimato e a integridade dos entrevistados.

6.3 Caracterização dos sujeitos

Perfil dos Educadores		Sexo	Idade	Formação Acadêmica	Vínculo de Trabalho	Carga horária	Tempo de Serviço no CRAS
CRAS Gentileza	(ES1)	Masculino	60 anos	Ensino Médio	Estatutário	30h semana	34 anos
	(ES2)	Masculino	52 anos	Ensino Superior/Especialização	Cedido da SEMEC	30h semana	19 anos
	(ES3)	Feminino	63 anos	Ensino Médio	Estatutária	30h semana	23 anos
	(ES4)	Feminino	49 anos	Ensino Médio	Estatutária	30h semana	22 anos
CRAS	(ES5)	Feminino	32 anos	Ensino Superior	Estatutária	30h semana	04 anos
	(ES6)	Masculino	32 anos	Ensino Superior/Especialização	Estatutário	30h semana	07 anos
	(ES7)	Masculino	28 anos	Ensino Superior/Mestrado	Estatutário	30h semana	04 anos

Quadro 8. Caracterização dos Educadores Sociais do CRAS Gentileza e Resistência

Fonte: elaborado pelo pesquisador

Nos quatro Educadores Sociais do CRAS Gentileza, observamos uma paridade, sendo dois do sexo masculino e dois do sexo feminino. A faixa etária varia entre 49 e 63 anos. Quanto à formação acadêmica dos quatro, apenas um (ES2) possui o ensino superior e uma especialização, pois os demais, têm apenas o ensino médio exigido pela FUNPAPA.

Quanto ao vínculo de trabalho, dos quatro Educadores Sociais três possuem vínculo estatutário, ou seja, são servidores efetivos da FUNPAPA, após terem sido aprovados em concurso público e possuírem um estatuto próprio, que rege a instituição. Um Educador é cedido da SEMEC à FUNPAPA, há 19 anos. A carga horária de trabalho de todos é de 30h semanais e o tempo de serviço no CRAS varia de 19 a 34 anos.

No CRAS Resistência, dos três Educadores Sociais, um é do sexo feminino e dois são do sexo masculino. A média de idade é 30 anos e quanto à formação acadêmica, todos possuem ensino superior completo, porém ES5 possui uma especialização e conclui uma outra graduação e ES7 termina o mestrado.

Quanto ao vínculo de trabalho, todos são estatutários e possuem carga horária de 30h semanais, mas o tempo de serviço varia de quatro a sete anos, sendo ES5 o que possui mais tempo de serviço e ES6 e ES7 os que possuem o mesmo tempo de atuação, quatro anos.

Os dois CRAS possuem o mesmo público de atendimento no SCFV, incluindo crianças, adolescentes e idosos em situação de risco e vulnerabilidade social. Essas pessoas estão organizadas em grupos divididos por faixas etárias nas diferentes atividades.

Feita a caracterização dos Educadores Sociais, no Quadro 8, podemos notar que as diferenças apresentadas nos referidos aspectos, revelam na idade uma grande diferença entre os Educadores Sociais nos dois CRAS, e uma aproximação quando analisamos cada equipamento, o que pode levar a diferenças significativas nas práticas socioeducativas e nas relações profissionais construídas pelos sujeitos. No perfil sexo, percebemos a predominância do masculino, pois, dos sete educadores, apenas três são mulheres.

No perfil, a formação acadêmica nos chamou atenção, no CRAS Gentileza, onde dos quatro educadores, apenas um possui ensino superior e especialização e os demais, apenas o ensino médio e alguma capacitação na área de atuação, como em artesanato, dança e teatro. Já no CRAS Resistência, todos possuem ensino superior completo e formação complementar. ES5 tem especialização e cursa outra graduação e ES7 está em vias de concluir o mestrado. Este aspecto reflete, de certo modo, as possibilidades e oportunidades de acesso à formação inicial e continuada de cada sujeito. Aqui levantamos a hipótese de o aspecto geográfico se constituir numa justificativa, sobretudo o distanciamento ou proximidade das universidades públicas ou particulares do local de trabalho, além do aspecto socioeconômico de cada trabalhador.

O tempo de serviço dos sujeitos, nos CRAS, também nos faz refletir sobre a forma de fazer o trabalho no SCFV, pois notamos que, no CRAS Gentileza, esse percurso varia de 19 a 34 anos de experiência, entrelaçados com a pouca oferta de cursos e capacitação, formação e qualificação oferecida pela instituição. Esta procura foi impulsionada pela busca do ser, conhecer e fazer a Educação Social, entre erros e acertos, para atender a situações de risco e vulnerabilidades sociais do público atendido.

No CRAS Resistência, o tempo de serviço dos sujeitos é consideravelmente menor, entre quatro e sete anos, assim como a faixa etária. Porém, todos os educadores têm o ensino superior e tiveram a oportunidade de mais acesso a ações de formação, sejam oferecidas pela instituição ou realizadas por conta própria (como cursos de capacitação, qualificação, graduação, especialização e mestrado).

Perfil Técnicos Referência	dos de	Sexo	Idade	Formação Acadêmica	Vínculo de Trabalho	Carga horária	Tempo Serviço CRAS de no
CRAS Gentileza	(TR1)	Masculino	49 anos	Ensino Superior/ Especialização	Estatutário	30h semana	04 meses
CRAS Resistência	(TR2)	Feminino	31 anos	Ensino Superior/ Especialização	Estatutário	30h semana	1 ano e 9 meses

Quadro 9. Caracterização dos Técnicos de Referência do CRAS Gentileza e Resistência

Fonte: elaborado pelo pesquisador.

Conforme a caracterização dos Técnicos de Referência, eles apresentam diferenças significativas no seu modo de acompanhamento, concepção e orientação do trabalho, pois, mesmo formados em Pedagogia, especialistas em suas áreas, e com certa experiência na educação formal, referiram ter dificuldades na condução do trabalho com os educadores, mesmo tendo recebido formação da PSB para o desempenho das atividades no CRAS.

Assim, podemos notar que acerca das práticas dos Técnicos de Referência, TR1 apresenta clareza na compreensão e entendimento da importância do seu trabalho e daquele que é realizado pelos educadores, mesmo considerando as práticas como simples e pouco complexas para a função de nível médio. Todavia, considera importante que os educadores possam ter a possibilidade de uma formação de nível superior, para qualificar e respaldar o seu trabalho na política de assistência social.

TR2, por ter menos tempo de atuação e compreensão do SCFV, demonstra pouca clareza da sua função e da prática dos educadores, pois compara o seu trabalho, ao realizado pelo pedagogo escolar: esclarece que deve acompanhar e orientar o planejamento (percursos) dos grupos do SCFV; também considera o trabalho dos educadores de fácil condução e pouca complexidade, mas concorda com a possibilidade do acesso ao ensino superior, em curso específico para a qualificação da prática socioeducativa.

6.4 Análise das entrevistas

A fim de verificarmos os aspetos do trabalho prescrito e do trabalho real, da formação e aprendizagens da profissão que os sujeitos desta pesquisa vêm construindo nos CRAS, empreendemos uma aproximação das histórias com as práticas e sentidos do fazer cotidiano do trabalho. Elaboramos dois roteiros de entrevista semiestruturada, um para os Educadores Sociais e outro para os Técnicos do SCFV, compostos por blocos e perguntas abertas. As entrevistas foram realizadas pessoalmente pelo pesquisador, no local de trabalho de cada participante, em dias e horários previamente agendados, foram gravadas em áudio e tiveram a duração média de uma hora e catorze minutos, tendo sido respeitados os protocolos de distanciamento social, exigidos pela Secretaria Municipal de Saúde de Belém, na prevenção e combate à pandemia da COVID - 19 ²⁵.

6.4.1 O trabalho prescrito e o trabalho real do Educador Social

Percebemos, no que se refere à compreensão da tarefa e atividade do trabalho proposto pela FUNPAPA aos Educadores Sociais, que esses agentes buscam desenvolver as atribuições institucionais no Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculo, com base nas recomendações da sede. Porém, os entrevistados relataram dificuldades de compreensão e execução do trabalho, mesmo com o apoio do Técnico de Referência, fato que observamos, de forma mais evidente nas falas dos participantes:

Conforme as diretrizes que eles mandam, sobre o trabalho no SCFV, a gente procura fazer o que eles pedem, agora a grande questão é que às vezes não dá para ser feito na íntegra, a gente procura trabalhar com o recurso que a gente tem, com a proposta que a gente também possa melhorar e executar o que eles pedem em termo de acompanhamento com os grupos, com nossos usuários [...] o que está escrito é bonito, é perfeito! Agora para executar é aquela questão, tem que ter toda a infraestrutura, recurso, tanto em termos de formação, material, a gente vai dando o jeito, vai tentando fazer e atender o serviço. (ES2)

Eu percebo que, nos trancos e barrancos ele acontece, não é naquela situação ideal. Eu aprendi nesses sete anos que eu estou trabalhando aqui que a situação ideal nunca vai ter, então é trabalhar com os recursos que a gente tem ou com recursos próprios [...] eu percebo que tem uma exigência de que a gente faça um trabalho diferenciado,

²⁵ A COVID-19 é uma doença causada pelo coronavírus, denominado SARS-CoV-2, que apresenta um espectro clínico alargado, variando de infecções assintomáticas a quadros graves. De acordo com a Organização Mundial de Saúde, a maioria (cerca de 80%) dos pacientes com COVID-19 podem ser assintomáticos ou oligossintomáticos (poucos sintomas), e aproximadamente 20% dos casos detectados requer atendimento hospitalar por apresentarem dificuldade respiratória, dos quais aproximadamente 5% podem necessitar de suporte ventilatório (Ministério da Saúde, Brasil, 2020). Recuperado de <https://coronavirus.saude.gov.br/>.

mas também não há uma contraproposta para executar esse trabalho diferenciado, uma retaguarda. (ES5)

Há uma diferença grande do que é proposto pela FUNPAPA com o que é a realidade dentro dos CRAS, pelo menos aqui onde trabalho. Dentro da FUNPAPA existem as formações onde todos os educadores, PAIF, estão alinhados em arquitetar datas comemorativas, meses, campanhas [...] mas, a gente tem que tá se encaixando nesse processo [...] não tem um apoio muito forte, a gente trabalha aqui com nossas próprias pernas. (ES7)

Nos relatos dos educadores, percebemos que as práticas deles são construídas e permeadas por desafios e dificuldades institucionais, seja no atendimento aos usuários do SCFV, que trazem nas suas trajetórias de vida o estigma do preconceito, da discriminação e da exclusão social, seja pela escassez de conhecimentos e ações de formação profissionais para o trabalho socioeducativo. Por isso, concordamos com Paiva (2009, p. 133), quando refere que a “Educação Social deve ser um espaço de construção do conhecimento tornando-se um meio e condição para ressignificar a própria Educação”, de resto como igualmente registramos nas falas dos educadores: “*é trabalhar com os recursos que a gente tem ou com recursos próprios e a gente trabalha aqui com nossas próprias pernas*” (ES5 e ES7). Deste modo evidenciamos uma dicotomia entre o trabalho proposto pela FUNPAPA e aquele que deve ser realizado pelos educadores nos CRAS.

Podemos notar nas falas dos Educadores Sociais que, para a realização do trabalho no SCFV, os recursos fornecidos pela FUNPAPA são insuficientes, tendo que ser complementados por recursos próprios dos funcionários, o que demonstra uma fragilidade no gerenciamento dos recursos federais destinados a manutenção dos serviços nos CRAS.

6.4.2 *Percurso formativo do Educador Social*

Sobre o percurso formativo dos Educadores Sociais, percebemos que todos possuem a formação mínima – o ensino médio –, exigida pela FUNPAPA para executar o trabalho no SCFV, assim como evidenciamos a necessidade de um plano de formação contínua. A maioria dos entrevistados teve de buscar formação por conta própria. Esta constatação pode ser percebida nas respostas de todos os Educadores Sociais quando questionados sobre a formação para atuar no CRAS:

Me graduei, fiz uma especialização e outros cursos da FUNPAPA na área do acolhimento e atendimento as pessoas. (ES2)

Não tivemos nenhuma orientação, um curso que a gente pudesse saber o que estava fazendo, qual era a nossa atribuição. (ES3)

Formação, formação não. Mas, fomos para algumas capacitações de brinquedoteca, artesanato, mas formação sobre o trabalho não tivemos. (ES4)

Eu já era formado, estava fazendo uma especialização na época, porque eu estava meio perdido, todo mundo entra assim meio perdido, não sabia nem dizer o que era CRAS [...] depois que eu entrei, aí comecei a fazer um monte de capacitação, por conta própria. (ES5)

Eu tive dificuldade no que tange a questão da própria orientação da FUNPAPA, a respeito do cargo, porque quando eu cheguei nunca foi me dito o que era para fazer. (ES6)

Não tinha ideia do que fazer, a gente não tinha nenhum suporte que pudesse ser recebido ou direcionamento para ser feito, tivemos que definir o que ia fazer, corremos atrás de um monte de pesquisas, nós não tínhamos a ideia do que ia ser aplicado e como aplicar, então tivemos que dar os nossos pulos e a fazer cursos online, participar de formações que a própria FUNPAPA definia para nós, mas que era tudo muito geral, nada tão específico do Educador Social. (ES7)

Nas respostas dos Educadores Sociais, percebemos insatisfação referente à falta de atenção das entidades empregadoras quanto à qualificação, capacitação e aprimoramento da prática profissional. Nesse sentido, Paiva (2009, p. 102) ressalta que “a formação é essencial em qualquer profissão e exige um acompanhamento em serviço”. Deste modo, notamos que o trabalho dos educadores parece ser visto, pela FUNPAPA, como uma prática assistencialista e pouco profissionalizada, uma vez que o público a quem o serviço é ofertado inclui crianças, adolescentes e idosos em situação de risco e vulnerabilidade social, que por muito tempo foram atendidos em contexto de práticas religiosas e de voluntarismo de famílias ricas no Brasil.

É notório que a política de formação e a valorização dos Educadores Sociais evidencia lacunas. ES1 menciona em sua fala o seguinte: “*nós tivemos uma capacitação em Belém, lá no Zoé Gueiros para trabalhar com idoso a partir de 60 anos [...] de lá para cá só através mesmo de livros, pesquisas, aí não teve mais formação.*”

Na fala do educador, percebemos uma negligência institucional cristalizada, que, mesmo com a adoção da PNAS, em 2004, parece caminhar em contramão das transformações educativas e sociais necessárias à prática profissional. De acordo com Paiva (2009, p. 110), “antes de planejar qualquer que seja a formação para os educadores, eles devem ser primeiro e cuidadosamente escutados nas suas demandas, numa escuta verdadeira em que os queiram ouvir como sujeitos de direito e com ideias válidas para só então pensar em formações”. Ora, as formações oferecidas pela FUNPAPA aos Educadores Sociais, priorizam, muitas vezes, as articulações e programações com secretarias e ONGs, para formar os profissionais, sem, no

entanto, contemplar uma proposta específica e contínua de formação em exercício no quadro da articulação entre os CRAS e das complexidades de atuação.

6.4.3 Aprendizagens do Educador Social

No processo de construção das aprendizagens e saberes profissionais, os participantes da pesquisa demonstraram que buscam, na medida possível, cultivar, manter e equilibrar as aprendizagens com os relacionamentos pessoais e profissionais, numa postura de cordialidade e respeito pelas diferenças que encontram no ambiente de trabalho. Quando questionados sobre as aprendizagens evidenciaram as seguintes respostas:

O relacionamento é maravilhoso porque um orienta o outro, é uma relação de família. Transmissão de relacionamento, a educação, a aceitação e o respeito, principalmente, chegar, falar, dar um bom dia [...] é aquela situação, problema de casa, fica em casa, da rua, fica na rua e daqui, fica aqui. (ES1)

Nessa parte de interrelação, hoje em dia, eu procuro entender o outro, me colocar no lugar do outro, eu evito conflitos, em termos de relação pessoal, eu procuro evitar, procuro fazer sempre o que me pedem, dentro da minha possibilidade. Se der eu faço, se não der, eu não faço. (ES2)

Verificamos, nas falas desses educadores, que eles buscam, ao modo deles, harmonizar e humanizar as aprendizagens e as relações pessoais e profissionais, a fim de evitar conflitos e desgastes no contexto de trabalho. Neste sentido, Dubar (1997, p. 58) nos alerta que “as identidades e (aprendizagens) sociais são conferidas pelas instituições e pelos que a integram, pois conjugam relações éticas, políticas, religiosas, profissionais e familiares nessa construção identitária cotidiana”.

Quanto às interrelações, a fala do educador ES5 retrata os desafios e as possibilidades de uma integração ética, profissional e responsável no ambiente de trabalho.

A relação com o outro e o coletivo é nesse sentido da alteridade, empatia, tentar ter autenticidade, a troca, entender que eu sou uma pessoa e a outra pessoa é outra pessoa, nós vamos divergir em alguns pontos e concordar em outros pontos, em relação aos colegas de trabalho também, é essa busca da compreensão e aceitação [...] como é uma relação de trabalho tem seus altos e baixos, tem problemas que acontecem, tem responsabilidades que precisam ser atribuídas, querendo ou não, apesar de ter a prática da aceitação, existe a norma, existe a regra, impondo o que eu tenho que fazer e o que outro deve fazer, é aí que entra a crítica e uma possível desarmonia, quando tu estás cobrando o trabalho do outro. (ES5)

Notamos nesta fala o caráter relacional, inclusivo e participativo na prática laboral com os demais setores do CRAS. Esta atitude reflete, segundo Sainsaulieu (1985), a forma como os

sujeitos de diferentes grupos no trabalho, se identificam e relacionam com os pares, as chefias e outros profissionais na instituição, demonstra igualmente uma capacidade de interação e integração com o sistema social da empresa, pois inclui relações duráveis e o reconhecimento profissional mútuo dos parceiros no local de trabalho. Com isso, percebemos a prevalência de aprendizagens e construções identitárias marcadas por atitudes relacionais nas interações profissionais, pois cada sujeito sente e percebe a necessidade de adaptar-se à realidade, mesmo diante das limitações institucionais que dificultam a efetividade das atividades e tarefas.

Notamos que no percurso de atuação como Educadores Sociais, os sujeitos trouxeram nas suas falas os caminhos percorridos na instituição para qualificar o seu trabalho socioeducativo, buscando, muitas vezes, por conta própria, alternativas de formação, qualificação ou capacitação:

[...] utilizando na medida do possível, os conhecimentos aprendidos no curso de graduação e especialização [...] eu percebo assim, desde que comecei a trabalhar na comunidade, na escola, como na assistência social a gente vai construindo uma identidade [...] eu estou por aqui e gosto de trabalhar no CRAS, sem o engessamento e limitação do currículo, ideia e inflexibilidade do trabalho na escola. (ES2)

A gente assume a função dos técnicos, assistente social ou psicólogo, pois as mães nos procuram porque já criaram vínculo com a gente. Nós ficamos como referência e elas não procuram o PAIF ou o técnico do SCFV, então as situações das crianças, mães e famílias, nós que escutamos, para tentar resolver e encaminhar para quem trata da situação realmente. (ES4)

Saber sobre garantia de direitos e os temas que norteiam a comunidade que você está inserido, saber perceber as vulnerabilidades e potencialidades que acontecem ali. (ES5)

Eu acho que precisa ainda ser trabalhada [...] e também a questão do conteúdo ministrado, porque aqui não tem um conteúdo específico, tem que ser algo que é aberto e esse aberto também me deixa muito em dúvida [...] hoje eu tenho aptidão manual de fazer, desenvolver um cartaz, uma roda de conversa, a leitura de um livro e tudo, mas a relação do conteúdo em si, do que vai ser passado, os temas geradores é algo realmente que a gente precisa estar se atualizando o tempo todo. (ES6)

Encontramos, no discurso dos referidos entrevistados, a presença do perfil do “Educador Criativo” que, segundo Romans (2003, pp. 132-133), “é realista com uma atitude proativa, otimizadora, apoiador de alternativas inovadoras para melhorar o serviço, possuindo atitudes construtivista e otimista no ambiente de trabalho”. Todavia, também percebemos a presença do perfil do “Educador Conformista”, que “é mero executor de protocolos e prestador de serviços, possui uma atitude adaptativa, trabalha sem grandes sobressaltos e esperança no que realiza” (Romans, 2003, pp. 132-133), com se verifica nas falas a seguir:

Porque muitas das vezes nós não temos material didático, por exemplo, eu trabalho numa sala que está escrito brinquedoteca, infelizmente de brinquedo não tem nada. (ES3)

Deveria ter mais suporte da sede, principalmente nessa parte de material [...] precisa ser feito capacitações mais práticas, não teóricas, para que surjam outras atividades inovadoras. (ES4)

Desse modo, notamos que as falas dos referidos educadores trazem à tona uma situação presente no trabalho dos CRAS: a falta de recursos pedagógicos, capacitação, orientação e qualificação para compreensão e entendimento das bases que fundamentam a prática do Educador Social. A Educação Social e a Pedagogia Social são áreas teóricas pouco conhecidas e exploradas, porém, alguns sujeitos aproximam o seu fazer das propostas educativas de Paulo Freire, inspiradas na educação popular e comunitária. Como percebemos na fala do educador ES5: “*eu estou lendo muito Rogers, por isso também a minha aproximação com Freire. Eles têm uma abordagem muito parecida e centrada na pessoa, na educação popular e comunitária*”.

Desta maneira verificamos que, a maioria dos Educadores Sociais desenvolve seu trabalho por meio de atividades como artesanato, dança, música, pintura, esporte, intercaladas com atividades culturais e de lazer, como rodas de conversas, orientação para o mercado de trabalho, visitas a pontos turísticos e culturais no bairro ou na capital Belém. Assim, as teorias, reflexões, análises e proposições de âmbito preventivo, preconizadas pelo SCFV, às situações de risco e de vulnerabilidade mostram-se frágeis e requerem atenção e cuidado pela FUNPAPA, tanto para os Educadores Sociais, quanto para os Técnicos do SCFV, que estão na linha de frente do trabalho socioeducativo nos CRAS.

Portanto, notamos com a pesquisa que entre o trabalho prescrito e o trabalho real, o percurso formativo, as aprendizagens e saberes dos Educadores Sociais e Técnicos do SCFV existem lacunas, que dificultam alcançar o resultado almejado na função. Estas lacunas incluem carência de capacitação, qualificação e formação continuada, incentivo profissional, acompanhamento e orientação técnica, salário precário, estrutura inadequada para o serviço, recursos pedagógicos e mantimentos, além das interferências políticas na gestão local dos CRAS:

É a falta de atribuições sabes, o conhecimento, não confundir, lá na sede, diz que eu sou Arte-Educador, sim é isso? não é isso? quais as atribuições do Educador Social? (ES1)

A gente trabalha com o material mínimo [...], mas a gente não tem que estar todo tempo dependendo só da nossa criatividade. A gente precisa exigir da instituição que eles deem um suporte melhor [...] mais adequado para aquilo que se planeja e quer [...] Ter recursos para desenvolver melhor o trabalho. Assim como gerar mais formação para o Educador Social no local de trabalho e não apenas em Belém, de forma obrigatória. (ES2)

As dificuldades é [sic], primeiro que o salário não é compatível, espaço e estrutura física como tu podes ver [...] A gente não tem uma estrutura física que atenda confortavelmente o nosso trabalho, os usuários. Falta material básico como papel higiênico, material de limpeza, água mineral. (ES5)

Eu acho que realmente seria o planejamento anual que eles pudessem nos dizer o que eles teriam lá e dá alguns exemplos de temas geradores que a gente pudesse desenvolver [...] E a questão de que muda político, muda gestão e a gente volta de novo a caminhar [...] eu acho que realmente a questão da estrutura, do material básico para que você possa exercer uma atividade é o que me tenciona aqui. (ES6)

Portanto, percebemos nas falas dos educadores, que eles descrevem, vivenciam, sentem e buscam se adaptar às dificuldades e tensões do trabalho social no CRAS, procurando estímulo e motivação nas histórias de vida e de superação dos usuários do SCFV. Mostram-se resilientes diante dos problemas diários que desafiam o trabalho da Educação Social na FUNPAPA.

7 Considerações Finais

Neste estudo buscamos de maneira amostral e temática trazer para reflexão e análise de pesquisadores, profissionais da área e interessados pela Educação Social, o contexto do trabalho, da formação e das aprendizagens da profissão de Educador Social, com base em referências, locais, nacionais e internacionais, que fundamentaram e dialogaram criticamente com o contexto da pesquisa, realizada com os Educadores Sociais e Técnicos do Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculo (SCFV), em dois Centros de Referência de Assistência Social (CRAS) do município de Belém, Pará.

Ao nos propormos à realização desta pesquisa com os sujeitos que integram a política de assistência social no município de Belém, por meio do trabalho no SCFV, personificadas nas práticas dos Educadores Sociais, mediatizados pelos Técnicos de Referência do SCFV foi possível perceber, identificar, analisar e refletir sobre o trabalho prescrito e o trabalho real, o percurso formativo e as aprendizagens profissionais que realizam diariamente nos CRAS.

Embora tivéssemos o conhecimento no percurso da pesquisa acerca do trabalho e atuação do Educador Social de Rua na Proteção Social Especial de Média Complexidade (PSEMC), nosso objetivo principal foi apresentar e demonstrar o contexto do Educador Social em atuação na Proteção Social Básica da FUNPAPA, onde encontra-se o maior quantitativo desses trabalhadores no efetivo exercício da função, contabilizando 35 profissionais, entre Educadores Sociais e Arte-Educadores, e 12 Técnicos de Referência do SCFV nos CRAS.

Assim, ao confrontarmos as análises dos estudos relacionados à temática com os resultados obtidos na pesquisa empírica sobre o trabalho prescrito e o trabalho real do Educador Social no contexto de atuação nos CRAS, encontramos os seguintes achados.

Sobre o trabalho prescrito e o trabalho real.

Ao considerarmos que o trabalho do Educador Social é constituído por uma teia de saberes e perspectivas, concordamos com os estudos de Bauli (2018, p. 223), que enfatiza que “o trabalho desse profissional, tem o compromisso com a educação do indivíduo. O foco de seu trabalho é a emancipação humana por meio da apresentação ao sujeito dos conteúdos culturais, cívicos e políticos com reflexões em prol de sua vida e da comunidade a qual pertence”.

Desse modo, podemos perceber que o trabalho do Educador Social no Brasil, e de modo particular, no município de Belém, mostra-se distante do reconhecimento e da valorização que merece ter, apesar de haver recebido maior notoriedade nos últimos anos, com a inserção de seu trabalho em 2009, na Classificação Brasileira de Ocupações (CBO), e reconhecimento de sua atividade pelo Ministério do Trabalho. Nesse contexto, Bauli (2018, p. 222) enfatiza ainda

que “na atualidade, existem dois Projetos de Lei (PL n. 5.346/2009 e PLS n. 328/2015), que discutem direitos e obrigações para os trabalhadores da Educação Social”.

Todavia, nesta pesquisa vimos despontar o interesse e o desejo dos pesquisadores e profissionais da área, pela regulamentação da profissão, por meio da apreciação e aprovação do texto do PL nº 328 de 2015, em 16 de maio de 2019 na Comissão de Educação do Senado Federal, que foi encaminhado à Câmara dos Deputados, onde aguarda revisão.

De tal modo, percebemos durante as pesquisas e análises acerca do referido projeto, que ocorreu a retomada de apreciação pela Comissão de Educação da Câmara dos Deputado do PL nº 2.941, de 2019 (renumerado), do Senador Telmário Mota e do PL nº 2.676, de 2019, proposto pela Deputada Lizianne Lins, em 28 de novembro de 2019, no qual a referida comissão manteve a aprovação pelo projeto do Senador Telmário Mota, visto entender que ele apresenta as melhores propostas e perspectivas para a regulamentação da profissão de Educador Social no Brasil. Sendo necessários estudos complementares e acompanhamento pelos pesquisadores, profissionais e interessados na área.

Desse modo, vislumbramos a regulamentação da profissão de Educador Social, além de já ter adquirido o patamar de ocupação individual pelo código 5153-05 na CBO e de também ser considerada uma profissão, porque sua atividade depende de um conjunto de conhecimentos e saberes prévios, para que o trabalho seja desenvolvido de forma efetiva e qualificada. Assim, percebemos que as teorias, as quais fundamentam o trabalho e orientam as ações do Educador Social, são constituídas, conforme aponta Bauli (2018, pp. 223-224) sobre “a garantia de direitos, percepção de necessidades, formas de comunicação, abordagens, despertar de competências, sensibilização das pessoas, prática de atividades, planejamentos e avaliações continuadas”.

Com isso, a normatização torna-se importante, pois o trabalho do Educador Social passa a compor o Ordenamento Jurídico como uma profissão de reconhecimento legal. Por meio da regulação, sendo exigido um nível mínimo de formação (Ensino Médio) e a possibilidade da qualificação de nível superior e especializações em cursos já oferecidos por universidades e faculdades no Brasil, assegurando aos profissionais que já desenvolvem seu valoroso e competente trabalho, com a formação mínima, que tenham garantidos também os seus direitos trabalhista, impedindo o exercício profissional de pessoas sem a qualificação necessária para a função, conforme prevê o Projeto de Lei n. 328/2015 (Bauli, 2018).

Nesse contexto, pudemos perceber sobre o trabalho proposto e o realizado dos Educadores Sociais, que eles expressaram a necessidade de um plano de formação continuada, bem como a construção de diretrizes teóricas e práticas sobre o trabalho que é desenvolvido,

porém, de forma integrada entre as proteções sociais Básica (PSB), Média (PSEMC) e Alta (PSEAC), que constituem a FUNPAPA, a fim de propor ações permanentes e contínuas, capazes de favorecer os processos formativos de aperfeiçoamento, capacitação, qualificação e socialização das aprendizagens, construídos no efetivo exercício da função.

Destacamos nesse sentido, a realização do Seminário de Boas Práticas, organizado desde 2016, pelo Serviço de Vigilância Socioassistencial (SEVISA), da FUNPAPA. Destinada à apresentação de atividades e ações individuais e coletivas, realizadas durante o ano nas unidades das proteções sociais, pelos Educadores Sociais, esta ação ocorre de forma pontual, podendo ser mais estimulada e incentivada pelas coordenações e equipes multiprofissionais dos CRAS.

Sobre o percurso formativo do Educador Social.

Ao analisarmos o processo de formação do Educador Social e Técnico do SCFV, percebemos que existe uma série de fatores nesse aspecto, que evidenciaram um contexto complexo de formação para o trabalho no CRAS. Conforme aponta Romans (2003, p. 165), existe “a diversidade de tarefas prescritas, os estilos pessoais de trabalhar, as motivações na autorrealização e promoção profissional, as diferentes capacidades inatas desenvolvidas, a empatia ou desinteresse por certos trabalhos ou setores de população”. Desse modo, nos deparamos com educadores que relataram o desejo e a vontade de ingressar no ensino superior; todavia, devido à distância de sua residência e do local de trabalho para a capital Belém, onde estão situadas as principais universidades e centros profissionais, não possuem condições de assumir o investimento na formação inicial e continuada. O que não impediu o bom êxito de práticas competentes e de qualidade no serviço com os usuários do SCFV.

De outro modo, entre os educadores que residiam e trabalhavam em bairros centrais de Belém, notamos que todos tiveram maiores oportunidades de acesso e motivações para cursar o ensino superior, de tal forma que estão inseridos em processos de formação continuada de forma autônoma – especialização e mestrado – o que se mostrou como um aspecto positivo, diante da carência de um plano de formação inicial e continuada e de diretrizes teóricas e práticas que auxiliassem efetivamente, no desempenho da função desses profissionais nos CRAS.

Neste sentido, evidenciamos que as formações oferecidas ao Educador Social ao ingressar na função e as realizadas em caráter continuado pela FUNPAPA, foram pontuais ou em parceria com órgãos da gestão municipal, estadual ou particular, tais como Livraria Paulus, Conselho Municipal de Assistência Social de Belém (CMAS), Ministério Público Estadual (MPE), sendo que tais formações foram realizadas, geralmente, com temáticas aleatórias,

concernentes ao trabalho na assistência social, porém com pouca participação e consulta sobre as reais demandas e necessidades dos Educadores Sociais e Técnicos do SCFV.

Ressaltamos, nesse contexto, que os Técnicos do SCFV lotados nos CRAS possuem a formação de nível superior, geralmente o curso de graduação em Pedagogia, e por vezes, especialização, devido às exigências e atribuições do cargo. Todavia, a pesquisa oportunizou percebermos diferenças consideráveis na forma de atuação e compreensão do trabalho proposto e do executado na realidade desse profissional, sendo que para efeito desta pesquisa foram entrevistados dois técnicos, sendo um no início de carreira (quatro meses de atuação) e outro com um ano e nove meses. Na análise das falas, notamos variações significativas acerca da percepção, compreensão e ação da sua prática, pois mesmo com uma qualificação especializada, eles demonstraram dificuldades para o efetivo exercício da função no SCFV, apesar de terem recebido formações iniciais e continuadas ao ingressar na FUNPAPA.

Observamos na prática dos Técnicos do SCFV que muitos deles são oriundos de contextos de formação e trabalho na educação formal, como professores ou coordenadores escolares na esfera municipal, estadual ou particular, onde se deparam com estruturas, discursos, práticas e demandas distintos aos existentes nos CRAS, o que gera dificuldades e/ou facilidades para condução do trabalho de acompanhamento e orientação aos Educadores Sociais nos coletivos do SCFV, sendo imprescindível os conhecimentos teóricos e práticos sobre a PNAS, aspecto pouco evidenciado na prática dos sujeitos entrevistados.

Todavia, percebemos caminhos contraditórios na condução formativa entre os participantes da pesquisa, pois evidenciámos uma proposta mais sistematizada de formação continuada aos técnicos de nível superior na Proteção Social Básica, por meio da oferta de cursos de capacitação, formação e qualificação, por meio de congressos e seminários a nível local, regional e nacional, mais alinhados com a PNAS, do que à proposta formativa aos Educadores Sociais na política de assistência social do município de Belém.

Assim, concordamos com Paiva (2009, p. 120), quando nos convida a refletir sobre a ação do Estado em relação ao Educador Social, no sentido de fragilizá-lo e reprimi-lo, sem evidenciar “o seu papel diretivo de educar. E, para isso, a Pedagogia Social surge com objetivo de propor a cada educador a clareza do seu papel, onde está, o que faz, por que faz e a favor de quem”.

Sobre as aprendizagens da profissão.

Ao analisarmos e refletirmos acerca dos saberes construídos durante a profissão de Educador Social, retomamos Romans (2003, p. 134), para afirmar que o trabalho do “Educador Social pensado pela Pedagogia Social requer não só uma preparação ampla, flexível e plural,

que torne possível o desempenho desse complexo papel”. Pois, sua formação precisa articular a polivalência para assumir diversas funções e papéis, além da necessária especialização requerida pelas áreas de atuação, e das atitudes que, no exercício da profissão, devem ser potencializadoras do desenvolvimento próprio e das pessoas com as quais trabalha e para as quais trabalha.

Sendo assim, percebemos, no percurso da investigação, que os saberes recebidos e construídos pelos Educadores Sociais nos CRAS são permeados de lacunas teóricas e práticas sobre a concepção e o desenvolvimento do efetivo exercício da função, pois mesmo com o uso de práticas que buscam atender as necessidades protetivas dos usuários do SCFV, evidenciamos o desconhecimento teórico e a pouca articulação e fundamentação com a Educação Social e a Pedagogia Social, aspectos estes amplamente difundidos e pesquisados nas regiões mais desenvolvidas do Brasil, como Nordeste, Sudeste e Sul.

Esses fatores evidenciam a relevância dada pelos pesquisadores, profissionais da área e interessados na Educação Social, pela busca e persistência na captação de recursos financeiros à pesquisa e à extensão, por meio de programas e projetos universitários, assim como por articulação com ONGs e projetos ligados ou conveniados ao SUAS, para promover e acompanhar ações que visam incentivar e desenvolver políticas de formação e esclarecimentos à regulamentação da profissão de Educador Social no país.

Nesse sentido, tanto os Educadores Sociais quanto os Técnicos do SCFV, demonstraram possuir clareza, entendimento e compreensão dos processos biográfico e relacional (Dubar, 1997), que se entrelaçam no exercício da profissão, percebendo-se como um elo e parte importante de uma proposta mais ampla de trabalho, a Educação Social, que apresenta seus altos e baixos, seja no contexto relacional, seja no contexto institucional, visando acolher, apoiar, escutar, orientar e respeitar não apenas os usuários e suas famílias, como os pares e a equipe de trabalho, aprendendo com as potencialidades e diferenças do universo pessoal e profissional que cada ser humano conjuga em si.

Portanto, concordamos com Meksenas (2003) quando afirma que os modos como cada indivíduo vive o seu papel nos diferentes espaços e grupos, sofre múltiplas influências, de forma que nossa identidade vai constituindo-se numa constante e complexa cadeia interacional e relacional, marcada pelas especificidades dos grupos pessoais e profissionais aos quais pertencemos em sociedade.

Sobre a regulamentação da profissão de Educador Social no Brasil.

Partimos do preceito trazido pelo Deputado Federal Pedro Uczai, relator do PL nº 2.941, de 2019 sobre a regulamentação da profissão do Educador Social, onde destaca o perfil e as características dos Educadores Sociais no Brasil, pois estes, segundo o autor, constituem um cenário miscigenado de profissionais que são “índios, negros, favelados, assentados, caiçaras, moradores de rua, artistas, esportistas, quilombolas, religiosos, ambientalistas, universitários, são os griôs, os capoeiristas, indígenas, ribeirinhos” (PL, p. 03). Não existe um perfil determinado, ou número que represente o quantitativo de militantes, profissionais, pesquisadores, estudantes que se identificam como Educadoras (es) Sociais no país.

Com isso, no desenvolvimento deste trabalho notámos que os Educadores Sociais e Técnicos do SCFV desconhecem a criação e a tramitação dos Projetos de Lei que visam a criação e regulamentação da profissão de Educador Social no país, assim como demonstraram a necessidade de investimento na formação inicial e continuada de qualificação e capacitação a nível municipal, a fim de que possam ter a clareza do que são, do que fazem, porque fazem e para quem fazem o seu trabalho socioeducativo nos CRAS.

Dificuldades, problemas e tensões no trabalho do CRAS.

Observamos com a pesquisa que, entre o trabalho prescrito e o trabalho real, o percurso formativo e as aprendizagens profissionais dos Educadores Sociais e Técnicos do SCFV, existem lacunas e imprevistos para se alcançar o resultado almejado na função, que foram relatados pelos entrevistados, tais como: carência de capacitação, qualificação e formação continuada, incentivo profissional, acompanhamento e orientação técnica, salário precário, ausência de infraestrutura adequada para o serviço, recursos pedagógicos e mantimentos, além de interferências políticas na gestão local dos CRAS – sendo estas, algumas das dificuldades e problemáticas elencadas pelos participantes, na interseção do trabalho socioassistencial proposto pela FUNPAPA e o realizado no cotidiano dos CRAS.

Logo, o estudo em questão trouxe aprendizagens e contribuições significativas no campo da Educação Social ao pesquisador e participantes, pois oportunizou o conhecimento e a reflexão para repensarmos o trabalho, a formação e as aprendizagens que construímos e compartilhamos com público do SCFV no CRAS, diante das contradições e imprevistos institucionais vivenciados em cada realidade de atuação profissional.

Com isso, vimos que a pesquisa evidenciou aspectos relevantes que precisam ser considerados na constituição do ser Educador Social no trabalho dos CRAS, a necessidade de aproximação e articulação do trabalho prescrito ao trabalho realizado, a organização e incentivo à formação continuada e à valorização das aprendizagens profissionais, construídas pelos Educadores Sociais. Sem a atenção institucional devida a essa tríade que permeia a constituição

desse trabalhador social, notámos práticas esvaziadas de sentido e significado da Educação Social, movidas por transformação pessoal e social do público que vivencia riscos e vulnerabilidades sociais.

Portanto, concluímos, a partir desta pesquisa, que não apenas a política de Assistência Social na região norte do Brasil precisa de atenção e cuidado pelos poderes municipal, estadual e federal, como também, as políticas que conjugam a Educação, a Saúde, a Segurança, a Habitação, os Direitos Humanos, os idosos, a inclusão das pessoas com deficiência, LGBTQIA+²⁶, os negros, os pobres e os favelados, que integram o público do SCFV nos CRAS, com demandas que contribuem, desafiam e instigam a busca de qualificação, capacitação e formação permanentes desses profissionais, que representam e constroem a Educação Social no município de Belém.

Diante do exposto, indicamos a título de contribuição da pesquisa à FUNPAPA, caminhos possíveis para potencializar e otimizar o trabalho do Educador Social e Técnico do SCFV nos CRAS do município de Belém, conforme pontuamos para finalizar:

- 1 - Criação de um plano de formação continuada participativo, com a representação de Educadores Sociais e Técnicos das proteções sociais PSB, PSEMC e PSEAC;
- 2 - Implantação de uma comissão permanente multidisciplinar na sede da FUNPAPA, constituída por Assistente Social, Pedagogo, Psicólogo e Educador Social, para realizar o planejamento da formação, acompanhamento, orientação e assessoramento aos CRAS;
- 3 - Criação de diretrizes teóricas e práticas participativas para subsidiar o trabalho dos Educadores Sociais e Técnicos do SCFV, com base nos estudos e fundamentos da Educação Social e da Pedagogia Social, Educação Popular e Comunitária.

²⁶ LGBTQIA+ é o movimento político e social que defende a diversidade e busca mais representatividade e direitos para a comunidade. A sigla visa caracterizar uma demanda cada vez maior de pessoas para sentirem-se representadas pelo movimento na sociedade. Cada letra representa um grupo de pessoas na sociedade, que sofre diferentes tipos de violência simplesmente pelo fato de não se adequarem aquilo que foi normatizado como sendo o normal na sociedade. Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais, Queer, Intersexo, Assexual e o + é utilizado para incluir outros grupos e variações de sexualidade e gênero. Recuperado de <https://www.educamaisbrasil.com.br/educacao>.

8 Referências

- Antunes, R. (2003). Os caminhos da liofilização organizacional: as formas diferenciadas da reestruturação produtiva no Brasil. *Idéias*, 10, pp. 13-24.
- Araújo, I.O.B. (2006). A função da educação social e a intervenção sociocomunitária a partir da formação do professor. *Anais do Congresso Internacional de Pedagogia Social*, São Paulo, SP, Brasil, 1. Recuperado de <http://pedagogiasocial.incubadora.fapesp.br/portal/congresso-2006>.
- Amado, J., Cardoso, A. P. (2014). A investigação-ação e suas modalidades. IN: Amado, J. (2017). *Manual de investigação qualitativa em educação*. (3ª ed.). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10400.19/3383>. Doi: <http://dx.doi.org/10.14195/978-989-26-0879-2>.
- Amado, J. (2017). *Manual de investigação qualitativa em educação* (3ªed). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Afonso, N. (2005). *Investigação naturalista em educação: Um guia prático e crítico*. Porto: Edições ASA.
- Correia, F., Martins, T., Azevedo, S., & Delgado, P. (2014). A educação social em Portugal: Novos desafios para a identidade profissional. *Interfaces Científicas – Educação*, 3(1), pp. 113-124. Recuperado de <https://core.ac.uk/download/pdf/302865813.pdf>.
- Azevedo, S., & Correia, F. (2013). A Educação Social em Portugal: Evolução da identidade profissional. *RES – Revista de Educación Social*, 17, pp. 1-11. Recuperado de http://www.eduso.net/res/pdf/17/ascport_res_17.pdf.
- Bauli, R. A. (2018). *Educador Social no Brasil: Profissionalização e normatização* PR, Brasil. Recuperado de <http://www.ppe.uem.br/teses/2018/2018%20-%20Regis%20Bauli.pdf>.
- Bardin, L. (2011). *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70.
- Berbaum, J. (1992). *Desenvolver a capacidade de aprendizagem*. Lisboa: ESE João de Deus, pp. 27-35.
- Borges, L. O., & Alves Filho. (2001). A mensuração da motivação e do significado do trabalho. *Estudos de Psicologia*, 6. pp. 177-194. Recuperado de <https://www.scielo.br/pdf/epsic/v6n2/7272.pdf>.
- Bogdan, R., Biklen. S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora, 1994.
- Bolivar, A., Domingues, J. (2001). *Investigação biográfico-narrativa em educação: abordagem e metodologia*. Madrid: A muralha.
- Brandão, C. R. (1992). *O que é educação?* São Paulo: Brasiliense.
- Charlot, B. (2000). *Da relação com o saber: Elementos para uma teoria*. Porto Alegre: Editora Artmed.

- Cabanas, J. M. Q. (1998). Antecedentes históricos de la educación social. In Petrus, A. R. (Coord.), *Pedagogía social*, pp. 68-91. Barcelona: Editorial Ariel.
- Caliman, G. (2010). Pedagogia Social: seu potencial crítico e transformador. *Revista de Ciências da Educação - Unisal*, 23 (2), pp. 341-368. Recuperado de <https://www.revista.unisal.br/ojs/index.php/educacao/article/view/73/142>.
- Caliman, G. (2008). *Paradigmas da exclusão social*. Brasília: Universa/UNESCO.
- Caliman, G. (2009). Pedagogía social. In: PELLEZZO, J. M. (Org.). *Diccionario de Ciencias de la Educación*, pp. 889-890. Madrid: Ediciones CCS.
- Caro, S. M. P., & Guzzo, R. S. L. (2004). *Educação social e psicologia*. Campinas, SP: Alínea.
- Carneiro, R. (2001). *Fundamentos da Educação e da Aprendizagem*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Caride, J. (2005). *Las fronteras de la Pedagogia Social: Perspectivas científica e histórica*. Barcelona: Gedisa.
- Charlot, B. (2005). *Relação com o Saber, Formação dos Professores e Globalização*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Chizzotti, A. (2017). *Pesquisa em ciências humanas e sociais* (12ª ed). São Paulo: Cortez.
- Classificação Brasileira de Ocupações (CBO)*. (2010). (3ª ed., Vols.1-3). Brasília: MTE, SPPE.
- Caderno de Orientações Serviço de Proteção e Atendimento Integral à Família e Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos*. (2016). Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. Secretaria Nacional de Assistência Social. Recuperado de https://www.mds.gov.br/webarquivos/publicacao/assistencia_social/Cadernos/Cartilha_P_AIF_1605.pdf.
- Cavaco, C. (2002). *Aprender fora da escola. Percursos de formação experiencial*. Lisboa: Educa.
- Ceroni, M.R. (2006). O perfil do pedagogo para atuação em espaços não escolares. *Anais do Congresso Internacional de Pedagogia Social*, São Paulo, SP, Brasil, 1. Recuperado de http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?pid=msc0000000092006000100040&script=sci_arttext.
- Concepção de convivência e fortalecimento de vínculos*. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome (MDS). Brasília, DF. Recuperado de http://www.mds.gov.br/webarquivos/publicacao/assistencia_social/Cadernos/concepcao_fortalecimento_vinculos.pdf.
- Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm.
- Daniellou, F., Laville, A., & Teiger, C. (1989). Ficção e realidade do trabalho operário. *Revista da Fundacentro*, 68 (17), pp. 7-13.

- Delors, J. (2001). *Educação: Um tesouro a descobrir. Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI*. Lisboa: Asa Editores II, S.A.
- Demazière, D., & Dubar, C. (2006). Trajetórias profissionais e formas identitárias: uma teorização. In N. A. Guimarães, & H. Hirata (Orgs.), *Desemprego: trajetórias, identidades, mobilizações*, pp. 165-187. São Paulo: SENAC.
- Diagnóstico Socioterritorial de Belém: Um olhar sobre o município e as territorialidades dos CRAS*. (2015). Belém, PA, Brasil.
- Díaz, A. S. (2006). Uma Aproximação à Pedagogia-Educação Social. *Revista Lusófona de Educação*, 7, pp. 91-104. Recuperado de <https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/801>.
- Ferreira, M. C. (2006). *A relação com o aprender a ser educador: Processos formativos de Educadores Sociais e suas contribuições para a formação de professores – Um estudo de caso* (Dissertação de mestrado). Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG, Brasil.
- Ferreira, M. C. (2004). *Bem-estar: equilíbrio entre a cultura do trabalho prescrito e a cultura do trabalho real*. pp. 181-207. Recuperado de: <http://www.ergopublic.com.br/arquivos/1252856415.37-arquivo.PDF>.
- Fichtner, B. (2010). Pedagogia social e sociedade numa perspectiva dos direitos humanos. *Conferência de abertura do Congresso Internacional de Pedagogia Social*. São Paulo, SP, Brasil.
- Fialho, J. (2017). *Assistência Social x assistencialismo*. Blog Gsuas. Recuperado de <https://www.blog.gsuas.com.br/assistencia-social-x-assistencialismo/>.
- Francisco, Z. L. (2005). A educação informal e a educação formal: interfaces e significados de saberes no ensino de Química em Moçambique. *Olhar de Professor*, 8 (1), pp. 141-150, ISSN: 1518-5648. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=68480111>.
- Freire, P. (1987). *Pedagogia do oprimido*. (17ª ed). Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa* (30ª ed). São Paulo: Paz e Terra.
- Freire, P. (2008). *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam* (49ª ed). São Paulo: Cortez.
- Freire, P. (2016). *Pedagogia do oprimido* (62ª ed). Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Gadotti, M. (2012). Educação Popular, Educação Social, Educação Comunitária: conceitos e práticas diversas, cimentadas por uma causa comum. *Congresso Internacional de Pedagogia Social* (pp. 1-36). Feusp, São Paulo.
- Garrido, N. C. (2012). Educador social: diferentes campos de atuação, formação e reconhecimento profissional. *Congresso Internacional de Pedagogia Social*. São Paulo, SP, Brasil. Recuperado de <http://www.proceedings.scielo.br/pdf/cips/n4v2/15.pdf>.

- Godoy, A. S. (1995). Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. *RAE-Revista de Administração de Empresas*, 35(2), pp. 57-63.
- Guérin, F.; Laville, A.; Daniellou, F.; Duraffourg, J.; Kerguelen, A. (2001). *Compreender o trabalho para transformá-lo. A prática da ergonomia*. Tradução Giliane m. J. Ingratta & Marcos Maffei. São Paulo: Editora Edgard Blücher.
- Ghon, M. G. (2010). *Educação não formal e o educador social: atuação no desenvolvimento de projetos sociais*. São Paulo: Cortez.
- Graciani, M. S. S. (2014). *Pedagogia social*. São Paulo: Cortez.
- Gramsci, A. (2016). *Caderno do Cárcere. Maquiavel*. Notas sobre o Estado e a Política (7ª ed). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Garrido, N. C., Silva, O. M., Matos, I. J. C., & Santiago, G. L. (Orgs.), (2010). *Desafios e perspectivas da educação social: um mosaico em construção*. São Paulo: Expressão e Arte.
- Lüdke, M., & André, M. E.D.A. (1986). *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo, Editora Pedagógica e Universitária, pp. 43-48. Recuperado de <http://rbepold.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/1605>.
- Machado, H. V. (2003). A identidade e o contexto organizacional: Perspectivas de análise. *Revista de Administração Contemporânea*, (51), 73, pp. 51-73. Recuperado de <https://www.scielo.br/pdf/rac/v7nspe/v7nespa04.pdf>.
- Marx, K. (2004). *Manuscritos econômico-filosóficos*. São Paulo: Boitempo.
- Martins, M. F. (2010). Formação do educador social proposição de um perfil de Intelectual Orgânico. Garrido, N. C., Silva, O. M., Matos, I. J. C., & Santiago, G. L. (Orgs.), (2010). *Desafios e perspectivas da educação social: um mosaico em construção*. São Paulo: Expressão e Arte.
- Natali, P. M., & Bauli, R. A. (2016). *Profissionalização e formação: meandros da educação social brasileira*. In Müller, V. R. et al. *Pedagogia Social y Educación Social. Reflexiones sobre las prácticas educativas em Brasil y Uruguay*, pp. 71-83. Montevideo: Universidad de la República Uruguay.
- Oliveira, R. A. (2010). *A concepção de trabalho na filosofia do jovem marx e suas implicações antropológicas*. *Revista Kínesis*, 2(3), pp. 72-88.
- Orientações Técnicas Sobre o Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos para Crianças e Adolescentes de 6 a 15 anos*. (2010). Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome MDS, Brasília, DF, Brasil. Recuperado de <https://www.gesuas.com.br/blog/static/criancas-adolescentes-6-a-15-anos.pdf>.
- Orientações Técnicas: Centro de Referência de Assistência Social – CRAS*. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome MDS. (2009). Brasília, DF, Brasil. Recuperado de <http://aplicacoes.mds.gov.br/snas/documentos/Orientacoes%20Tecnicas%20-%20Centro%20de%20Referencias%20de%20Assistencia%20Social%20%28CRAS%292.pdf>.

- Oña, J.M. (2005). El educador social: un profesional de la educación en contacto con la infancia. *Revista de Educación Social*, 4. Recuperado de <https://eduso.net/res/revista/4/el-educador-social-y-la-infancia/el-educador-social-un-profesional-de-la-educacion-en-contacto-con-la-infancia>, pp. 1-8.
- Otto, H. U. (2009). Origens da Pedagogia social. In: Silva, R., Souza, J. C., Neto, Moura, R. (Org.). *Pedagogia Social*. São Paulo: Arte e Expressão.
- Paiva, J.S. (2015). *Caminhos do educador social no Brasil*. Jundiaí, SP: Paco.
- Perrenoud, P. (2001). *Ensinar: Agir na urgência, decidir na incerteza*. Porto Alegre: Artmed.
- Pereira, C. S., Del Prette, A., & Del Prette, Z. A. P. (2008). Qual o significado do trabalho para as pessoas com e sem deficiência física? *Psico-USF*, 13(1), pp. 105-114. Recuperado de <https://www.scielo.br/pdf/psuf/v13n1/v13n1a13.pdf>.
- Petrus, A. (1998). *Pedagogía Social*. Barcelona: Ariel.
- Petrus, A. (2003). Novos âmbitos em educação social. In Romans, M., Petrus, A., & Trilla, J. (2003). *Profissão: Educador Social*. Porto Alegre: Artmed.
- Pereira, A. (2013). Currículo e formação de educadores sociais na pedagogia social: Relato de uma pesquisa-formação. *Revista Profissão Docente Uberaba*, 13, (29), pp. 9267-9283. Recuperado de https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2013/8729_4662.pdf.
- Política Nacional de Assistência Social (PNAS). (2005). Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome MDS. Brasília, DF, Brasil. Recuperado de http://mds.gov.br/webarquivos/publicacao/assistencia_social/Normativas/PNAS2004.pdf.
- Príncipe, L. M. (2010). *Necessidades formativas de educadores que atuam em projetos de educação não-formal* (Dissertação de mestrado). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, SP, Brasil.
- Projeto de lei 5346/2009. *Dispõe sobre a criação da profissão de educador e educadora social e dá outras providências*. De autoria do deputado Chico Lopes. Aguardando Parecer do Relator na Comissão de Constituição e Justiça e de Cidadania (CCJC). Recuperado de https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1575957&filename=PRL+4+CCJC+%3D%3E+PL+5346/2009.
- Projeto de lei do Senado nº.328, de 2015. Dispõe sobre a criação da profissão de educador e educadora social. Senado Federal. Brasília, DF. Recuperado de <http://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/121529>.
- Resolução nº 17, de 20 de junho de 2011. (2011). Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome (MDS). Brasília: Conselho Nacional de Assistência Social (CNAS). Recuperado de <https://conferencianacional.files.wordpress.com/2013/12/cnas-2011-017-20-06-2011.pdf>.
- Resolução nº 9, de 15 de abril de 2014. (2014). Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome (MDS). Brasília: Conselho Nacional de Assistência Social. Recuperado de http://www.assistenciasocial.al.gov.br/gestao-do-trabalho/CNAS_2014_-_009_-_15.04.2014-1.pdf.

- Resolução nº 09, de 15 de abril de 2014*. Ratifica e reconhece as ocupações e as áreas de ocupações profissionais de ensino médio e fundamental do Sistema Único de Assistência Social-Suas, em consonância com a Norma Operacional Básica de Recursos Humanos do SUAS-NOB-RH/SUAS. Recuperado de http://www.assistenciasocial.al.gov.br/gestao-do-trabalho/CNAS_2014_-_009_-_15.04.2014-1.pdf.
- Ribeiro, M. (2003). Exclusão e educação social: conceitos em superfície e fundo. In Silva, R., Souza, J. C., Neto, & Moura, R. (Org.). *Pedagogia social*. São Paulo: Editora Arte e Expressão/ Fapesp.
- Rodrigues, L.A. (2005). O educador “em risco”: trabalhando com a infância e a adolescência excluídas. In: M. Park; R.S. Fernandes (Orgs.), *Educação não formal: contextos, percursos e sujeitos*. Campinas/Holambra, Unicamp-CMU, p. 269-288.
- Rancière, J., (3ª ed Trad. Valle, L.). (2015). *O mestre ignorante – cinco lições sobre a emancipação intelectual*, Belo Horizonte: Autêntica Editora.
- Romans, M; Petrus, A; Trilla, J. (2003). *Profissão: educador social*. Porto Alegre: Artmed.
- Santos, P. P. dos. (2017). Educar para quê? Uma análise gramsciana da prática do educador social com crianças e adolescentes. *Tese de Doutorado em Educação*. Universidade Federal do Ceará.
- Serapicos, A. (2006). Alguns desafios que se colocam à Educação Social. *Cadernos de Estudo*. 3. Porto: Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, pp.7-15. Recuperado em 15, abril, 2019.
- Serrano, G.P. (2005). Derechos humanos y educación social. *Revista de Educación*, monográfico Educación Social, 336, pp. 19-39.
- Silva, R., Souza, J. C., Neto, Moura, R. (Org.). (2009). *Pedagogia Social*. Editora Arte e expressão. São Paulo, Fapesp.
- Silva, E. L. Menezes, E. M. (2001). *Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação*. 3. ed. rev. Atual. Florianópolis: Laboratório de Ensino a Distância da UFSC.
- Silva, R., Ribeiro da Silva, S. A., & Lopes, R. E. (2011). *O direito à educação sob a perspectiva da pedagogia social. Texto elaborado em forma de relatório para a Disciplina Direito à Educação sob a Perspectiva da Pedagogia Social*. São Paulo: Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo – Feusp.
- Tavares, N., Natali, P. M., & Machado, E. R. 2009. Contextos da formação do educador social no Brasil. *Educação Unisinos* 13(2), pp. 117-124. Doi: 10.4013/edu.132.03. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/4496/449644449004.pdf>.
- Timóteo, I. (2013). *A evolução da Educação Social. Perspectivas e desafios contemporâneos*. Praxis Educare. 1, pp.12-18. Recuperado de <http://www.aptses.pt/revista-praxis-educare/>.
- Trilla, J. (2003). Universo da educação social. In Trilla, J., Petrus A., Romans, M. *Profissão educador social*. Porto Alegre: Artmed.

- Trilla, J., Ghanem, E. (2008). *Educação formal e não-formal: pontos e contrapontos*. São Paulo: Summus, (Coleção ponto e contraponto).
- Trinquet, P. (2010). Trabalho e educação: O método ergológico. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, São Paulo, 10, (38), número especial, pp. 93-113, DOI: 10.20396/rho.v10i38e.8639753 Recuperado de <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639753>.
- Triviños, A. N. S. (2015). *Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas.
- Vangrelino, A. C. S. (2004). *Processos de Formação de Educadores Sociais na área da Infância e Juventude*. Dissertação de Mestrado em Educação. São Paulo: Universidade Federal de São Carlos. UFSCar.
- Vilanova, V. (2007). *A aprendizagem e as dimensões do sujeito*. Texto redigido para o Projeto Axé, Salvador, Bahia.
- Villaça, F. (1998). *Espaço intra-urbano no Brasil*. São Paulo: Studio Nobel. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Sub%C3%BArbio>.
- Wood, A. W., & Marx, K. (2004). *Arguments of the philosophers*. New York: Routledge.
- Yamamoto, O. H., & Borges, L. O. (2004). *O mundo do trabalho*. Porto Alegre: Artmed.
- Zucchetti, D. T., & Lima, J. B. F. (2011). Sobre saberes e fazeres de Educadores Sociais. *Revista Iberoamericana de Educación / Revista Ibero-americana de Educação* 3(56), pp. 1-9. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5896010>.

9 Apêndices

Apêndice A - Carta de apresentação à realização da pesquisa nos CRAS

CARTA DE APRESENTAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA NOS CENTROS DE REFERÊNCIA DE ASSISTÊNCIA SOCIAL (CRAS)

Belém, _____ de _____ de 2020.

Assunto: Solicitação de autorização para realização da pesquisa nos CRAS

Prezado (a) Senhor (a),

Solicitamos a autorização de Vossa Senhoria para a coleta de dados no âmbito de uma pesquisa de Mestrado, desenvolvida na Universidade de Lisboa, no Instituto de Educação, em Portugal, no Programa de Pós-graduação/Mestrado em Educação e Formação na Especialidade de Gestão e Organização da Educação e da Formação, intitulada: “Trabalho prescrito *versus* trabalho real: atuação do Educador Social nos Centros de Referência de Assistência Social (CRAS) no município de Belém – Pará, Brasil”.

A pesquisa tem por objetivo analisar o trabalho prescrito e o trabalho real dos Educadores Sociais e a construção das suas aprendizagens e identidades no quadro das atividades profissionais realizadas no Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculo (SCFV) dos Centros de Referência de Assistência Social (CRAS) no município de Belém. O estudo em questão tem uma relevância social e acadêmica, pois a temática abordada é pouco discutida na região norte do Brasil, no que refere às práticas da Educação Social.

O pesquisador responsável optou pela investigação com os Educadores Sociais que atuam no SCFV dos CRAS, devido ao trabalho que realiza como Técnico de Referência numa das unidades e também devido os profissionais destes centros apresentarem o perfil desejado para o desenvolvimento do estudo.

A adesão da Fundação Papa João XXIII (FUNPAPA) implicará o consentimento para a realização de entrevistas com sete Educadores Sociais e dois Técnicos de Referência do SCFV no CRAS. É relevante salientar que as entrevistas serão gravadas e que a indicação dos CRAS, bem como a identidade dos participantes permanecerá em sigilo.

Em anexo segue o projeto detalhado para maior esclarecimento sobre os procedimentos que serão adotados nesta pesquisa.

Esperamos contar com vossa colaboração e colocamo-nos à disposição para maiores esclarecimentos.

Atenciosamente,

Emerson de Castro Lola

(Pesquisador)

E-mail: _____

Telefone: _____

Paula Cristina da Encarnação Oliveira Guimarães
(Professora auxiliar e orientadora da pesquisa)
E-mail: _____

Apêndice B - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Eu _____, por meio deste termo, concordo de livre e espontânea vontade em ser entrevistado (a) para colaborar com a pesquisa de mestrado intitulada: “Trabalho prescrito *versus* trabalho real: atuação do Educador Social nos Centros de Referência de Assistência Social (CRAS) na cidade de Belém – Pará, Brasil”, desenvolvida pelo mestrando Emerson de Castro Lola, orientado pela Prof.^a Dr.^a Paula Cristina da Encarnação Oliveira Guimarães do Programa de Pós-Graduação/Mestrado em Educação e Formação na Especialidade Organização e Gestão da Educação e da Formação do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa em Portugal.

Como participante da pesquisa fico ciente que:

1. Participarei da pesquisa por própria vontade, sem receber qualquer incentivo financeiro ou ter qualquer ônus e com a finalidade exclusiva de colaborar com o desenvolvimento da pesquisa e seu respectivo relatório;
2. Os objetivos da pesquisa são estritamente acadêmicos e o uso das informações será submetido à ética e ao rigor acadêmico; os dados da pesquisa não serão identificados, assegurando a minha privacidade, como participante, quanto a informações pessoais, relatos e críticas, antes, durante e após a realização da referida pesquisa;
3. Os resultados poderão ser divulgados em publicações científicas, mantendo sigilo dos dados pessoais;
4. Os benefícios deste estudo poderão contribuir para acrescentar novos dados e interpretações aos estudos já realizados referentes ao tema, assim como para a formulação de políticas que proporcionem melhores condições de trabalho e de formação continuada aos Educadores Sociais e demais profissionais da categoria na assistência social do município de Belém;
5. Os riscos da pesquisa restringem-se a riscos morais, em função da exposição de dados pessoais ao pesquisador, que tomará todo o cuidado para que tais informações não sejam de domínio público, devendo, durante e após análise, arquivá-las em local apropriado e incinerar após 5 anos da publicação do estudo;
6. Tenho a liberdade de desistir ou interromper a colaboração neste estudo, a qualquer momento, sem necessidade de explicação, sem penalização ou prejuízo, bastando para isso realizar um contato com o pesquisador;
7. Caso possua qualquer dúvida sobre tais procedimentos e da confiabilidade desta pesquisa, terei liberdade de contatar a Prof.^a Dra. Paula Cristina de Oliveira da Encarnação no e-mail: _____ e/ou falar com o pesquisador Emerson de Castro Lola no e-mail: _____ ou telefone (91) 9999-9999.
8. A entrevista será gravada a partir da assinatura do presente Termo.

Belém, Pará, ____ de _____ de 2020.

Assinatura do (a) participante
CPF: _____

Assinatura do pesquisador
CPF: _____

Apêndice C - Roteiro de entrevista para o Educador Social

ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA O EDUCADOR SOCIAL

Entrevistador:	Data ____/____/____
Entrevistado:	
Local:	

1. Dados do Entrevistado

Nome:	Idade:	Sexo: () Fem () Masc
Local de Trabalho:		
Escolaridade: () E. Fundamental () E. Médio () Graduação () Aperfeiçoamento () Especialização () Mestrado () Doutorado		
Curso:		
Tempo de serviço na profissão:		
Vínculo de Trabalho: () Efetivo () Processo Seletivo Simplificado (PSS)		

2. Dados da Entrevista

Data ____ da entrevista: ____/____/____	Local:	Duração:
Tema: Trabalho prescrito <i>versus</i> trabalho real: atuação do Educador Social nos Centros de Referência de Assistência Social (CRAS) no município de Belém-Pará, Brasil.		
Objetivo Geral: analisar e discutir o trabalho prescrito e o trabalho real, a formação e as aprendizagens do Educador Social, por meio das práticas desenvolvidas no SCFV dos CRAS.		
Objetivos Específicos: 1. Analisar os processos de trabalho prescrito e trabalho real dos Educadores Sociais; 2. Verificar o percurso formativo dos Educadores Sociais no contexto de trabalho; 3. Identificar as aprendizagens dos Educadores Sociais no efetivo exercício da função.		

Blocos	Objetivos	Questões Orientadoras	Observação
A - Legitimação da entrevista	-Agradecer a disponibilidade e gentileza de conceder a entrevista		

	<ul style="list-style-type: none"> -Explicitar a relevância e objetivos da pesquisa -Garantir a confidencialidade e o anonimato do entrevistado (a) e da instituição que representa -Pedir autorização para fazer o registro do áudio 		
B - Aspectos formativos do Educador Social	-Conhecer os aspectos da formação inicial e continuada do Educador no efetivo exercício da profissão.	<ul style="list-style-type: none"> -Fale sobre a formação que possuía ao iniciar o serviço no CRAS e outras que realizou por conta própria ou pelo trabalho? -O que aprendeu que não sabia antes? 	<ul style="list-style-type: none"> -Como conheceu e foi trabalhar na Educação Social? -Realizou cursos ou formações sobre Educação Social? -Recebeu formação continuada para atuar como Educador (a) social? Quais? -Esse aprendizado ajuda no desempenho do trabalho? Como?
C - O trabalho prescrito e o trabalho real do Educador Social	-Entender a relação do trabalho proposto e o realizado no SCFV.	-Conte como você percebe o seu trabalho proposto pela FUNPAPA e o realizado no cotidiano do CRAS?	<ul style="list-style-type: none"> -O que faz enquanto Educador Social? -Descreva um dia de trabalho? -Consegue realizar o trabalho que é previsto pela Funpapa no SCFV? -Percebe diferenças entre o trabalho proposto e o realizado? -Tem clareza da sua tarefa e atividade de trabalho no SCFV? -Como você define a Educação Social?
D - Aprendizagens da Profissão do Educador Social	- Compreender os saberes profissionais utilizados na prática do SCFV.	- Conte como você utiliza alguns dos saberes adquiridos na profissão?	<ul style="list-style-type: none"> - Que saberes são essenciais no trabalho social? Quais e Por quê? - Que relação você pode fazer entre os saberes da sua experiência e o seu atual trabalho?

		-Que público você atende no seu trabalho?	- Aprende algo com essas pessoas?
E - Perfil profissional do Educador Social no CRAS	- Obter dados sobre o aspecto do trabalho resignado, tecnicizado, conformista e criativo.	- Fale um pouco sobre sua prática socioeducativa no SCFV?	- Como realiza? - Recebe acompanhamento e orientação do Técnico (a) do SCFV? - Possui segurança e domínio do trabalho?
F - Dificuldades, desafios e tensões do Educador Social	- Obter dados sobre as problemáticas enfrentadas na prática profissional.	- Fale sobre os principais problemas vivenciados na sua prática profissional?	- Quais dificuldades? - Quais desafios e tensões? - O que mudar ou melhorar?
G - Síntese e reflexão sobre a própria entrevista. Agradecimentos	- Perceber o sentido que o entrevistado dá à própria situação da entrevista.	- O que pensa dos objetivos desta pesquisa, e como vê as contribuições que podem surgir para o trabalho do Educador (a) Social e Técnico do SCFV?	- Gostaria de acrescentar mais alguma coisa ao que foi dito na entrevista?

Apêndice D - Roteiro de entrevista para o Técnico do SCFV

ROTEIRO DE ENTREVISTA AO TÉCNICO (A) DE REFERÊNCIA DO SCFV

Entrevistador:	Data ____/____/____
Entrevistado:	
Local:	

1. Dados do Entrevistado

Nome:	Idade:	Sexo: () Fem () Masc
Local de Trabalho:		
Escolaridade: () Graduação () Especialização () Mestrado () Doutorado		
Curso:		
Tempo de serviço na profissão:		
Vínculo de Trabalho: () Efetivo () Comissionado		

2. Dados da Entrevista

Data da entrevista: ____/____/____	Local:	Duração:
Tema: Trabalho prescrito <i>versus</i> trabalho real: atuação do Educador Social nos Centros de Referência de Assistência Social (CRAS) no município de Belém – Pará, Brasil.		
Objetivo Geral: analisar e discutir o trabalho prescrito e o trabalho real, a formação e as aprendizagens do Educador Social, por meio das práticas desenvolvidas no SCFV dos CRAS.		
Objetivos Específicos:		
1. Analisar os processos de trabalho prescrito e trabalho real dos Educadores Sociais; 2. Verificar o percurso formativo dos Educadores Sociais no contexto de trabalho; 3. Identificar as aprendizagens dos Educadores Sociais no efetivo exercício da função.		

Blocos	Objetivos	Questões Orientadoras	Observações
A - Legitimação da entrevista	- Agradecer a disponibilidade e gentileza de conceder a entrevista		

	<ul style="list-style-type: none"> - Explicitar a relevância e objetivos da pesquisa - Garantir a confidencialidade e o anonimato do entrevistado (a) e da instituição que representa - Pedir autorização para fazer o registro do áudio 		
B - O Trabalho do Educador Social no SCFV	<ul style="list-style-type: none"> - Conhecer a percepção do Técnico (a) de Referência sobre o trabalho do Educador Social no SCFV. - Conhecer a relação profissional entre Técnico (a) de Referência e o Educador Social. 	<ul style="list-style-type: none"> - Como você observa o trabalho prescrito e o trabalho real do Educador Social no SCFV? - Como se efetiva a sua relação profissional com os Educadores Sociais? - Você conhece ou faz uso da Pedagogia Social/Educação Social na orientação aos Educadores Sociais? 	<ul style="list-style-type: none"> - Existe sintonia ou dicotomia entre o trabalho proposto e o realizado? - É fundamentado nas orientações do SCFV? - Está de acordo com as orientações prescritas pela instituição onde trabalha? - Existe formação e acompanhamento em exercício no CRAS/FUNPAPA? De que forma? - A formação complementar do Educador Social interfere na prática do SCFV? De que forma? - É receptivo as orientações do Técnico (a) do SCFV? - Intervenções positivas ou negativas? - A relação profissional é harmônica ou desarmonica? - Conhece e utiliza? Como? - Não conhece e não utiliza? Por quê?
C - O trabalho do Educador Social no CRAS	<ul style="list-style-type: none"> - Saber sobre a relação do Educador Social com seus pares, equipe técnica e outros funcionários do CRAS. 	<ul style="list-style-type: none"> - Fale como você observa de modo geral o trabalho do Educador Social no CRAS? 	<ul style="list-style-type: none"> - Ocorre a participação efetiva no planejamento das ações no espaço? - Ocorre a interação e integração com os demais serviços e setores? - Com os pares e demais servidores?

	-Perceber os saberes profissionais mobilizados pelos Educadores Sociais no trabalho do CRAS.	- Como você avalia os saberes da experiência dos Educadores Sociais na prática do SCFV? - Como você avalia a falta de regulamentação da profissão do Educador Social no Brasil? - Como você percebe a complexidade da atuação do Educador Social no CRAS?	- Articulados com a prática do SCFV? - Pouco ou não articulado com a prática do SCFV? - Positiva? Por quê? - Negativa? Por quê? - O Educador Social deveria ter nível superior? Por quê? - Fácil atuação? Simples? - Difícil atuação? Complexa?
D - Síntese e reflexão sobre a própria entrevista. Agradecimentos	- Perceber o sentido que o entrevistado dá à própria situação da entrevista.	- O que pensa dos objetivos desta pesquisa, e como vê as contribuições que podem surgir para o trabalho do Educador (a) Social.	- Gostaria de acrescentar mais alguma coisa ao que foi dito na entrevista?